

RAQUEL DE LIMA TURCI

O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia



RAQUEL DE LIMA TURCI

O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof^ª Dr^ª Letícia Marcondes Rezende

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – S.P.
2016

Turci, Raquel de Lima

O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia/ Raquel de Lima Turci. – 2016

154 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientadora: Letícia Marcondes Rezende

1. Ensino da língua materna. 2. Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. 3. Consciência gramatical. 4. Criatividade. 5. Autonomia. 6. Atividade epilinguística. I. Título.

RAQUEL DE LIMA TURCI

O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas
Orientador: Letícia Marcondes Rezende
Bolsa: CNPQ

Data da defesa: 04/ 05/ 2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Letícia Marcondes Rezende
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Marília Blundi Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Marina Célia Mendonça
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos os educandos que passaram, passam e passarão por mim.
Sou e serei sempre grata por todo afeto, paciência, e aquilo que, de vocês, me compõe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha existência, e, especificamente, por esta vida: repleta de amparo, afeto e instrumentos para que eu siga aprendendo o amar e fortaleça o bem que existe em mim.

Aos meus pais, por me ensinarem com seu *exemplo* os valores do trabalho, estudo, honestidade, responsabilidade e persistência. Por sempre me quererem, incentivarem, apoiarem. Enfim... por todo seu amor. Uma das maiores fontes de inspiração em minha vida.

Ao meu irmão, pelo companheirismo, carinho e, principalmente, por ter aceitado o desafio de nascer meu irmão, com sua amizade sincera e engrandecedora sempre.

A, especialmente, aquele que, por ser como é, possibilitou-me já ter conseguido tanto enquanto professora e pesquisadora. Arthur, amor e companheiro de ideais, além de potencializar o que há de melhor em mim, foi graças a você que conciliar tudo se tornou possível. Sou e serei sempre grata.

À UNESP, pela oportunidade, e à professora Letícia Marcondes Rezende, uma grande orientadora. Obrigada por todo seu cuidado, zelo, atenção, rigor e mimos. A senhora é um exemplo de seriedade e compromisso com a pesquisa para mim.

Aos meus sogro e sogra. Outro exemplo de amor e acolhimento em minha vida. As reflexões, o amparo, e a amizade encorajaram-me em momentos em que o desânimo aproximou-se.

Aos meus queridos avós, todos os quatro, sempre, torcendo, vibrando e me amando.

Aos meus tios, primos e cunhados. A alegria vinda de nossa união fortalecem-me sempre.

Aos meus sobrinhos Pedro, Duda, Yanni, Léo e Lorena, por iluminarem meus dias. Tudo gente miúda ensinando um monte de gente grande a repensar o “óbvio”.

À espiritualidade amiga e às equipes de trabalho do CE Batuíra, sustentando-me e auxiliando-me no emprego de minha vontade.

Aos amigos do Religare, propiciando reflexões decisivas para mim a respeito de educação.

Às amigas: Natália, pelo francês agora, mas, principalmente, pela amizade na vida; Thais, por todo apoio, carinho e compartilhar, você é uma grande educadora e companheira de lutas; Monique e Maria Tereza, sem vocês e aquele nosso dia, o mestrado não teria sido mais que um projeto; Camila e Marília, por toda troca e ajuda tão desprendida e verdadeira.

A todos os meus educadores, e aos queridos estudantes das minhas turmas: motivação para tudo isso. Também aos funcionários da escola em que trabalho, sobretudo, à gestão: Márcia, Paula, Zalfa, e Eliana. Sempre fazendo muito para eu conseguir conciliar escola e mestrado.

Às convidadas de minha banca: Marília Blundi Onofre e Marina Célia Mendonça, que desde a qualificação fizeram contribuições valiosas ao meu trabalho. Sou grata à competência e atenção dispendidas.

Ao CNPQ, pela bolsa concedida.

“O erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”

Paulo Freire (2015, p. 16)

“O ofício do educador é meticuloso, trabalho de precisão, como o é o dos ourives. Mas um trabalho que não admite o erro, porque uma criança é um bem mais precioso que o ouro. Se o educador se recusar a reflectir sobre o seu ofício, se ousar não o recriar – o que seria de esperar de um trabalhador intelectual – que se abstenha, no mínimo, de se aventurar em modas. Continue fazendo o que uma tradição sem nexos e uma cultura profissional falida lhe ordenam que faça. A não-directividade ingénuo, o voluntarismo, o improvisado são tão maléficis como o conservadorismo pedagógico que leva à reprodução de práticas escolares obsoletas [...]”

José Pacheco (2006, p.15)

“Educar é desenvolver, cultivar, fazer brotar, numa palavra: elevar. Educar é fazer crescer, não unilateralmente, mas em toda a integridade física e espiritual”

Dora Incontri (1998, p. 13)

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo criar um outro modo de ensino da língua materna, elaborando exercícios que desenvolvam, do ponto de vista linguístico, a consciência gramatical, criatividade e autonomia por meio do estímulo à *atividade epilinguística* dos estudantes. Para isso, nos baseamos a todo momento, na proposta reflexiva presente na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*. Essa teoria, diferentemente de outras, trabalha as línguas sempre articuladas à linguagem, o léxico à gramática, e, embora tenha por foco o entendimento de como se dão as operações de linguagem ao transformarem ideias em enunciados, não desconsidera o sujeito enunciador em toda sua dimensão psicossociológica ao estabelecer suas reflexões linguísticas. Desenvolvemos esse objetivo, portanto, procurando compreender, especificamente, como funciona a categoria do artigo definido no português brasileiro, analisando produções textuais de educandos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal e, partindo disso, elaboramos exercícios que fossem voltados ao ensino e reflexões a respeito de tal conteúdo, sem perder de vista, contudo, o estímulo à consciência gramatical, criatividade e autonomia dos estudantes. Também analisamos alguns livros didáticos a fim de melhor entendermos o que, do ponto de vista institucional, tem-se preconizado para o trabalho com a gramática em sala de aula. Por fim, buscamos, dentro de nossas limitações e das limitações do próprio material didático, aproveitar deles tudo aquilo que julgamos interessante para o desenvolvimento desse nosso outro modo de trabalhar com língua portuguesa na educação formal: o que se dá por meio do estímulo à nossa atividade epilinguística e a dos estudantes. O ensino tradicional dos conteúdos gramaticais estuda a categoria artigo definido em si mesma, sem articulá-la com as operações da linguagem e articulando-a muito pouco com o contexto linguístico no qual foi enunciada. Indo para além desse tipo de análise, portanto, o pesquisador Antoine Culioli ao articular língua e linguagem, buscando aquilo que há de invariante dentro da variação radical existente nas diferentes línguas e dentro de uma mesma língua, permite-nos pensar um outro fazer pedagógico para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Ensino da língua materna. Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Consciência gramatical. Criatividade. Autonomia. Atividade epilinguística.

ABSTRACT

This dissertation had as its main goal create another way to teach native language, developing exercises that develop, in the linguistic point of view, the grammatical consciousness, creativity and autonomy through the stimulus to epilinguistics activity of the students. For this, we based every time in the reflective proposal present in the *Theory of Predicative and Enunciative Operations*. This theory, differentially of the others, works the idioms always articulated with the language, the lexical with the grammar, and, although it has as focus the understanding of the way as the language operations work when it transform ideas in statements, it does not disregard the enunciating subject in its whole psychosociological dimension when it establish its linguistics reflections. Thus, we developed this objective trying to understanding, specifically, how the defined article category works in the Brazilian Portuguese, analyzing textual productions of students of the final years of the elementary school of a municipal school and we elaborated exercises that were directed to the teaching and to reflections on such content, without losing sight, however, the stimulus to the grammatical awareness, creativity and autonomy of the students. We also analyzed some didactic books in order to better understand what, from an institutional point of view, it has been recommended to work with grammar in classroom. At last, within our limitations and the limitations of the courseware, we seek to take advantage of them all that we find interesting for the development of this our another way to work with the Portuguese language in formal education: it is through the stimulus to our epilinguistics activity and to the students epilinguistics activity. The traditional teaching of such contents studies the definite article category in itself, without articulating it with the operations of language and linking it very little with linguistic context in which it was enunciated. Therefore, going beyond this type of analysis, when the researcher Antoine Culioli articulate idiom and language, seeking for what is invariant within the existing radical change in different idioms and within the same idiom, he allows us to think another pedagogical do for the idioms teaching.

Keywords: Native language teaching. Theory of Predicative and Enunciative Operations. Grammatical consciousness. Creativity. Autonomy. Epilinguistics activity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Domínio nocional de <i>ter coração</i>	63/ 134
FIGURA 2 – Domínio nocional de <i>exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina</i>	119
FIGURA 3 – Tubarodonto	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I – POR OUTRO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSCIÊNCIA GRAMATICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA	15
1.1 Consciência gramatical e gramática da língua portuguesa	16
1.2 Criatividade e autonomia: relações com a consciência gramatical	18
1.3 A necessidade da liberdade, solidariedade e responsabilidade nos ambientes de educação formal para o estímulo ao desenvolvimento da criatividade e autonomia linguísticas.	21
1.4 Falta de consciência gramatical, criatividade e autonomia: um exemplo e sua relação com a educação formal	25
1.5 Possível rumo a um fazer pedagógico diferente para Língua Portuguesa, e seu amparo legal no Brasil	33
II – A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS E SEU PONTENCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	46
2.1 Articulação linguagem e línguas naturais: pontes entre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e o ensino de línguas	46
2.2 O enunciado e a enunciação	49
2.3 A construção dos significados	51
2.3.1 Representação, referenciação e regulação	52
2.4 Noção e domínio nocional	54
2.4.1 A noção	54
2.4.2 O domínio nocional	59
2.4.3 Discreto, denso e compacto	64
2.5 Algumas operações enunciativas	66
2.5.1 Repérage	66
2.5.2 Quantificação e qualificação	68
2.5.3 Determinação	69
2.5.3.1 Extração e flechagem	70
2.5.3.2 Varredura	70
2.6 A atividade epilinguística	71

2.7 E o ensino com isso?	73
III – METODOLOGIA DE TRABALHO	75
3.1 Perfil da pesquisadora	75
3.2 A natureza da pesquisa	76
3.3 O contexto da pesquisa	77
3.4 A coleta de dados e seleção do corpus	78
IV – A TEORIA E A PRÁTICA ENVOLVENDO O TRABALHO COM O ARTIGO DEFINIDO NO LIVRO DIDÁTICO	81
4.1 A escolha dos livros didáticos: um panorama	82
4.2 O artigo definido na coleção Tecendo Linguagens	87
4.3 O artigo definido na coleção Teláris	96
4.4 O artigo definido na coleção Prejeto Araribá	100
4.5 Conclusões sobre as análises dos livros didáticos	110
V – O ARTIGO DEFINIDO E A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS	113
VI – PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA: CONSCIÊNCIA GRAMATICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA	137
6.1 Exercícios baseados no corpus de enunciados dos estudantes	137
6.2 Exercícios baseados nas atividades do material didático analisado	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS	
ANEXO 1 – O conteúdo artigo nos livros didáticos	

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui desenvolvemos é resultado de várias reflexões realizadas durante nossa vida acadêmica e profissional, enquanto estudante de mestrado e educadora dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas. Nossa motivação, a todo momento, foi a de pensar e criar meios para melhorar o ensino e aprendizagem em língua materna, elaborando práticas que realmente desenvolvam a consciência gramatical, criatividade e autonomia linguísticas do educando.

Temos consciência de que, para que isso se dê, não basta apenas mudarmos a prática docente dentro das salas de aulas. Para que qualquer proposta de melhoria seja potencializada, necessário faz-se também alterar a cômoda estrutura escolar que se perpetua há séculos sem se alterar diante de uma sociedade dinâmica. Ou seja, mudarmos o modo como entendemos o ensino de língua materna, mas mantermo-nos dentro da atual estrutura da sala de aula não permite que a proposta feita aqui seja realizada com plenitude.

É preciso, no entanto, darmos um passo por vez e termos foco. Afinal, alterarmos a estrutura escolar, sem modificarmos o modo como lidamos com os conteúdos disciplinares também não adianta.

Nossa escolha para esta pesquisa então, foi pensar práticas para o ensino de língua materna que realmente desenvolvam a consciência gramatical, criatividade e autonomia linguísticas do educando, três habilidades que acreditamos estarem profundamente interligadas.

A hipótese deste trabalho é a de que conseguimos desenvolver tudo isso por meio do estímulo à nossa atividade epilinguística e à dos estudantes, sendo que esse conceito – o de atividade epilinguística – encontra-se desenvolvido na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, suporte teórico de nossas reflexões linguísticas o qual foi proposto por Antoine Culioli.

Além desse teórico, há muitos outros pensadores que perpassam nossas reflexões tanto linguísticas quanto educacionais de modo mais geral. Eles são Carlos Franchi, Letícia Marcondes Rezende, Marília Blundi Onofre, Paulo Freire, José Pacheco, e tantos outros que nos constituem, habitando mente, desejos e ideais, de um modo mais profundo do que aquilo que conseguimos racionalizar.

Nossa motivação parte, portanto, do fato de, enquanto estudiosas da ciência linguística e educadoras, vivermos, diariamente, com a triste realidade de muitas crianças

e jovens que terminam o ensino fundamental e o ensino médio cheios de dificuldades para compreender e produzir textos, sejam eles orais ou escritos. Tal realidade, quando não gera, no mínimo potencializa a insegurança, tristeza e frustração, nesses jovens que a escola pouco foi capaz de auxiliar.

Sendo assim, nosso objetivo é criar um outro modo de ensino da língua materna, elaborando exercícios que desenvolvam, do ponto de vista linguístico, a consciência criativa e autonomia por meio do estímulo à *atividade epilinguística* dos estudantes. Para isso, nos basearemos a todo momento, na proposta reflexiva presente na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*. Essa teoria, diferentemente de outras, trabalha as línguas sempre articuladas à linguagem, o léxico à gramática, e, embora tenha por foco o entendimento de como se dão as operações de linguagem, transformando ideias em enunciados, não desconsidera o sujeito enunciador em toda sua dimensão psicossociológica ao estabelecer suas reflexões linguísticas.

Desenvolveremos esse grande objetivo, portanto, procurando compreender, especificamente, como funciona a categoria do artigo definido no português brasileiro, analisando produções textuais de educandos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal e, a partir disso, elaborando exercícios que sejam voltados ao ensino e reflexões a respeito de tal conteúdo. Também analisaremos alguns livros didáticos a fim de melhor entendermos o que, do ponto de vista institucional, tem-se preconizado para o trabalho com a gramática em sala de aula. Ademais, buscaremos, dentro de nossas limitações e das limitações do próprio material didático, aproveitar deles tudo aquilo que julgarmos interessante para o desenvolvimento desse nosso outro modo de trabalhar com língua portuguesa na educação formal.

Por fim, resta-nos explicitarmos aqui como nosso trabalho divide-se. Além da introdução e conclusão, ele apresenta seis capítulos, realizando um movimento de vai e vem entre questões mais ligadas ao ensino e aquelas mais ligadas à teoria estudada. Em todos os capítulos procurou-se articular teoria e prática de ensino, no entanto, não deixam de existir predominâncias.

No capítulo I a relação maior é com aspectos ligados ao ensino, em II, com a teoria. No capítulo III há uma harmonia entre um e outro, pois é nele que apresentamos nossa metodologia de trabalho; quando chegamos em IV, voltamos de modo mais intenso e específico para questões predominantemente relacionadas ao ensino; em V, com as análises dos enunciados, sem dúvidas são as especificidades da teoria que se sobressaem.

Por fim, é em VI que o arcabouço teórico que nos sustenta e a prática de ensino de língua materna convergem e integram-se, por meio das propostas de exercícios.

Abaixo, então, segue um breve resumo dos conteúdos de cada capítulo:

- No **capítulo I**, foi defendida a ideia de um outro modo de se trabalhar com a gramática. Partimos de uma concepção de gramática diferente da tradicional, guia ainda muito comum das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Nosso foco, portanto, foi o de trabalhar com uma concepção que enxergue o outro como sujeito criativo, construtor de significados e que conseguirá liberdade para compreender e expressar textos verbais por meio de mais autonomia. Também apontamos o respaldo legal existente para a adoção de tal caminho em nosso país;

- No **capítulo II**, foram apresentados, brevemente, algumas bases teóricas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas desenvolvida pelo professor Antoine Culioli, a fim de que conseguíssemos compreender o porquê de tal suporte teórico poder auxiliar para um ensino de língua materna que estimule a consciência gramatical, a criatividade e a autonomia; as análises sobre o funcionamento do artigo definido em enunciados produzidos por alunos do ensino fundamental, e as análises do conteúdo dos livros didáticos; e, por fim, os exercícios por nós elaborados;

- No **capítulo III**, foi explicada qual metodologia adotada para: a coleta e seleção do *corpus*; a análise do *corpus*; e a elaboração de exercícios que estimulem a consciência gramatical, a criatividade e autonomia por meio da atividade epilinguística;

- No **capítulo IV**, refletimos sobre como se dá o trabalho com a língua materna, mais especificamente com o artigo definido, em três livros didáticos. Além disso, falamos a respeito dos documentos nacionais que norteiam a produção dos livros distribuídos na rede pública de ensino, focando-nos no que é preconizado a tais livros no que tange ao ensino de gramática.

- No **capítulo V**, analisamos enunciados dos estudantes e um enunciado de um dos livros didáticos sob o ponto de vista enunciativo, tendo como foco o artigo definido e aquilo que ele opera, para que, a partir disso, conseguíssemos pensar em outros modos de trabalhar com língua materna na educação formal;

- Finalmente, no **capítulo VI**, apresentamos as propostas de exercícios baseados no estudo da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, e nas análises que a partir dela surgiram. O objetivo de tais exercícios é o de sensibilizar os alunos para a gramática da língua materna, potencializando sua criatividade e autonomia por meio da atividade epilinguística.

CAPÍTULO I

POR OUTRO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSCIÊNCIA GRAMATICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA

Introdução

Neste capítulo será defendida a ideia de um outro modo de se trabalhar a gramática. Partiremos de uma concepção de gramática diferente da tradicional, guia ainda muito comum das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Nosso foco, portanto, será trabalhar com uma concepção que veja o outro como sujeito criativo, construtor de significados e que conseguirá liberdade para compreender e expressar textos verbais por meio de mais autonomia. Também apontaremos o respaldo legal existente para a adoção de tal caminho em nosso país.

Por outro ensino de língua portuguesa: consciência gramatical, criatividade e autonomia

Ao adentrarmos no universo da educação formal, transpomos os muros físicos de nossas escolas ilhadas, cercadas e protegidas por suas concertinas da dita violenta e ignorante comunidade que a circunda, e alcançamos aquilo que física e culturalmente o imaginário social concebe por educação formal. Nesse momento, dentro de tais espaços, não é raro escutarmos, entre outras afirmações superficiais, a seguinte: “Não se aprende mais gramática na escola, os alunos saem do ensino fundamental sem saber português”. Tal ideia, juntamente com todos os significados que veicula, tornou-se senso comum, sendo, inclusive, utilizada por professores de Língua Portuguesa.

Embora esse pensamento seja bastante reducionista e genérico, sendo também, em sua segunda parte, incoerente do ponto de vista linguístico, não se pode negar que contenha um pouco de verdade. Mesmo que qualquer falante de português como língua materna consiga utilizar-se da sua língua de modo suficiente nos contextos de comunicação que lhe são mais usuais – o que faz a segunda afirmação da expressão não ter coerência – esse emprego, mesmo depois de doze anos de escola básica, raramente se dá de modo mais consciente e sensível, faltando ao indivíduo também, muitas vezes, autonomia e criatividade para conseguir expressar e interpretar textos, orais e escritos.

A afirmação que acabamos de fazer sobre o emprego da língua materna no Brasil, no entanto, não é simples de ser compreendida, podendo gerar diferentes interpretações. Assim como qualquer termo, as noções *consciência*, *autonomia* e *criatividade* podem

veicular vários e diversos sentidos, sendo interpretadas de acordo com a formação e vivência daquele que lê. Faz-se necessário, então, uma melhor explicação daquilo que queremos dizer com um enunciado assim. Tal explicação começará a partir daquilo que entendemos por uso mais consciente da gramática da língua portuguesa.

1.1 Consciência gramatical e gramática da língua portuguesa

Imaginemos, uma criança pequena, de quatro anos de idade, que sem querer derruba e quebra um vaso caro de sua casa. Ao dar a notícia do ocorrido a sua mãe, uma pessoa muitas vezes brava e severa, quer fazê-lo de modo que escape de uma repreensão e de um possível castigo, optando por dizer, dentre as possibilidades que tem em seu repertório, “o vaso caiu e quebrou” ao invés de “eu derrubei e quebrei o vaso”.

A escolha feita atende à necessidade da criança de tentar, por meio da estruturação sintático-lexical de sua oração, eximir-se o máximo possível da responsabilidade de ter quebrado o vaso sem ter de para isso mentir. Tal fato ocorre porque ela já tem de modo internalizado ferramentas linguísticas para saber como empregar a gramática de sua língua a fim de conseguir o valor expressivo desejado em situações para ela corriqueiras.

Isso se dá, porém, provavelmente, de modo inconsciente. Ao fazer a escolha entre uma ou outra frase, quanto mais nova for a criança, mais é possível que ela não saiba explicar o porquê da escolha. Muito menos que consiga expressar que pensou em escolher “o vaso caiu e quebrou” por conhecer o fato de vaso ser um sujeito semanticamente paciente na oração, atrelado a verbos os quais, naquele contexto, relacionam-se com o nome (*vaso*) de modo a não torná-lo causador da ação e não exigindo que o agente do ocorrido fique explícito na sentença, diferentemente do que ocorre com o segundo exemplo, “eu derrubei e quebrei o vaso”, no qual é necessário que se explicita a existência de um sujeito agente (*eu*) responsável pelas ações ocorridas com o objeto (*vaso*) que também tem de ser explícito.

O que queremos exemplificar é que quando alguém, como a criança do exemplo, faz uso de uma estrutura linguística sem saber o porquê, esse uso se deu de modo inconsciente. Se, em algum grau, já consegue expressar e perceber o que o levou a fazer sua escolha entre os enunciados possíveis, do ponto de vista gramatical, já houve consciência na escolha, consciência essa que pode variar, sendo mais ou menos profunda. Por fim, se consegue expressar sua percepção tecnicamente, por meio de expressões típicas do meio linguístico, além da consciência gramatical tem também conhecimento terminológico técnico a respeito da descrição do funcionamento da língua.

É importante reforçarmos, então, que consciência gramatical não é utilizada neste texto como sinônimo de conhecimento terminológico técnico a respeito da descrição da língua enquanto sistema. A consciência gramatical relaciona-se ao fato do sujeito conseguir operar com lucidez em determinada língua, tendo consciência das mudanças de sentido que pode acarretar uma pequena alteração na forma de construção de um enunciado. Não é necessário saber nomear tais operações, portanto.

Ademais, a partir dessas reflexões já começa a ficar marcado que aquilo entendemos por gramática neste trabalho não coincide com o que o senso comum crê a respeito. Sendo assim, esse termo também precisa ser esclarecido.

Aqui, *gramática* tem um significado diferente daquele que tem para grande parte da população e para alguns professores de Língua Portuguesa, inclusive. A concepção de gramática que circula entre os não estudiosos da língua é, na realidade, a concepção daquilo que chamamos de gramática normativa.

Tal modalidade da gramática, a normativa, pode ser considerada como “[...] o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores [...]” (FRANCHI, 2006, p. 16). Para o senso comum, portanto, “[...] Dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’ ” (FRANCHI, 2006, p. 16).

No entanto, quando nos utilizamos do termo gramática, não estamos nos referindo à gramática normativa especificamente, mas, como bem coloca Carlos Franchi, “[...] ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” ” (FRANCHI, 2006, p. 25).

Desse modo, para a ciência linguística de modo geral, a gramática de uma língua designa o sistema de regras internalizado pelos falantes, que sustenta essa língua, sendo tais regras valorizadas e aceitas socialmente ou não. Assim, algo agramatical, ou seja, algo que não pertença à gramática, seria alguma construção impossível de ser realizada por qualquer falante nativo de determinada língua. Por exemplo, em português as construções “Essas menina tá fazendo muita bagunça”, - com apenas o determinante no plural – ou “Essas meninas **tão** fazendo muita bagunça” – com todos os elementos do sujeito e o verbo no plural – são gramaticais, enquanto que “Essa meninas tá fazendo muita bagunça” – com apenas o núcleo do sujeito no plural – é agramatical, não havendo

registro de um grupo de falantes de português como língua materna que utilize tal construção.

Para o autor, portanto, bem como para nós neste trabalho, saber gramática, ter consciência gramatical, significa “[...] ser capaz de distinguir nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas a estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (FRANCHI, 2006, p. 22).

Dessa forma,

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Não é preciso saber nomear tecnicamente esses princípios e regras que foram percebidos, então, para que se torne mais consciente e sensível à gramática de alguma língua.

No entanto, além de termos afirmado que, mesmo depois de doze anos de escola básica, o uso da língua portuguesa pelos falantes brasileiros raramente se dá de modo mais consciente e sensível, afirmamos também que falta ao indivíduo, muitas vezes, autonomia e criatividade para conseguir expressar e interpretar textos, orais e escritos. O que significa, então, ter mais autonomia e criatividade para expressar e interpretar textos orais e escritos? Qual a relação disso com saber gramática, ter consciência gramatical?

1.2 Criatividade e autonomia: relações com a consciência gramatical

Vê-se diariamente pessoas dos mais variados níveis escolares com problemas em compreender e expressar textos orais e escritos. De jornalheiros a jornalistas, percebe-se a dificuldade que a população, de modo geral, tem de lidar com:

- 1) as sutilezas e nuances de significados;
- 2) as ambiguidades provocadas pela língua;
- 3) o papel fundamental que o outro e o seu modo particular de compreender a língua exerce para que possa haver compreensão do que é expressado.

Tais observações, adicionadas às do fracasso escolar escancarado todos os anos de diversas formas – com, por exemplo, a evasão escolar, e os índices de analfabetismo funcional, que existem no âmbito universitário, inclusive – leva-nos a crer que, dentre outros fatores, a falta de consciência gramatical, consciência que deveria ser estimulada

na educação formal sobretudo, seja algo decisivo para o uso mais criativo e autônomo da língua materna.

Contudo, ao mesmo, tempo, observamos também bons escritores e poetas, já consagrados ou não pela academia e pela crítica literária, que, aparentemente, tinham pouca consciência do funcionamento gramatical da nossa língua e sabiam empregar a língua materna de modo bastante criativo e autônomo.

De um lado então, podemos constatar pessoas com pouca consciência gramatical e ao mesmo tempo, uma grande falta de sensibilidade linguística. De outro lado, artistas com uma inegável sensibilidade para com as nuances da língua, e, ao mesmo tempo, aparentemente, com pouca consciência gramatical.

O que tal paradoxo pode indicar-nos? Será que apenas sensibilidade basta para que sejamos mais criativos e autônomos ao utilizarmos a língua? O que se pode entender por um uso mais criativo e autônomo da língua? Como ele se daria? Podemos pensar que um entendimento mais lúcido e consciente da língua portuguesa auxilia em seu uso mais criativo e autônomo? Quais as relações disso com a educação formal e o ensino de gramática?

Como já dissemos, tanto criatividade quanto autonomia são conceitos amplamente utilizados no âmbito da educação, porém, remetem-nos a vários significados e são, por vezes, superficialmente compreendidos. Para deixar mais claro, portanto, de onde estamos partindo, quando aqui dizemos criatividade, estamos tratando de um conceito que, segundo Franchi (1991), perpassa toda ação criadora.

A criatividade, então, está em qualquer ação construtora, interior ou exterior ao indivíduo, constituindo-se como toda ação que não seja meramente reprodutora. Fazer escolhas é um ato criativo, ler um texto ou produzir um que parta de raciocínios compreendidos e/ou construídos pelo indivíduo, baseado ou não em ideias de outrem, também. Restringir o conceito de criatividade ao de comportamento divergente, como o senso comum faz, é limitá-lo, portanto.

Sendo assim, considerando que todo ato que envolve escolhas já é um exercício criativo, para que a criatividade possa existir é necessário liberdade para optar, com a qual o sujeito passa a ter a *possibilidade* – impossível em ambientes autoritaristas – de construir seus desejos, sua curiosidade, suas demandas, e inserir-se ativamente nos processos de aprendizagem, sem ser obrigado a aceitar imposições e apenas reproduzir o que é pedido.

Resumindo, a criatividade, tanto no ambiente escolar quanto em qualquer outro, só ocorre “[...] onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros” (FRANCHI, 1991, p. 12), pois é na escolha que o sujeito insere-se no processo e faz uso de sua criatividade.

O que foi dito acima torna, então, a criatividade condição essencial para que a autonomia se instaure, o que nos faz passar para a compreensão desse outro termo presente no questionamento discutido.

Segundo Freire (2015), a autonomia, que assim como o processo criativo, também envolve escolhas, só pode se dar na liberdade e na responsabilidade: “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida” (FREIRE, 2015, p. 91-2, grifos do autor). Ter autonomia significa, desse modo, ter a possibilidade de escolher aquilo que vai reger a si próprio, sem que haja dependência de nada nem ninguém para esse autogoverno.

É importante ressaltar, porém, que o fato de não haver dependências não significa que o outro seja dispensável, ou que não se possa buscar ajuda em processos autônomos. Dependência e reconhecimento da necessidade do outro são estados individuais diferentes: o primeiro é inconsciente e denota no indivíduo uma incapacidade de assumir a responsabilidade por aquilo que faz, falta de autoconhecimento, e descontrole em suas ações; o segundo é solidário, lúcido e intencional, tendo, o indivíduo, clareza de como e para quê buscar ajuda, além de ser responsável por suas escolhas e autônomo para realizá-las.

Portanto, para que alguém – e aqui pensamos tanto na manipulação da língua, quanto nas diversas situações da vida – possa escolher aquilo que vai regê-lo, ou aquilo que fará – o que faz entrar em jogo processos criativos – é necessário que se tenha consciência a respeito das possibilidades existentes e de todas as consequências de sua escolha. É preciso também que se saiba julgar se as responsabilidades advindas da escolha feita são possíveis de serem assumidas.

Sendo assim, é possível dizermos que embora a sensibilidade linguística já propicie ao indivíduo uma manipulação criativa e com certo grau de autonomia de sua língua materna, a conscientização de como tal língua funciona e opera, certamente, potencializa tanto um uso criativo quanto um uso autônomo da língua, pois ela interfere em sua lucidez no momento de realizar suas escolhas linguísticas e conseguir vislumbrar as consequências que a escolha feita trará. Apenas uma boa sensibilidade linguística, em

muitos casos, pode bastar. No entanto, conscientizar-se a respeito do funcionamento de sua própria língua é algo que, no mínimo, contribuirá para que qualquer um consiga ir além.

Para entendermos melhor tudo isso, basta pensar no exemplo do automóvel. Assim como a língua materna, muitos dominam a habilidade de dirigir carros, já sendo sensíveis na execução dessa tarefa, sem ter consciência de como tal veículo funciona. A partir do momento, porém, que o motorista passa a conhecer melhor o motor de seu carro, como funciona sua embreagem, seu freio, etc., consegue, certamente, otimizar e aprimorar sua habilidade, utilizando-a com mais autonomia e criatividade.

Nesse sentido, fica mais fácil começarmos a vislumbrar a importância que tem tanto o estímulo a sensibilização quanto à conscientização gramatical para o indivíduo, porém, cabe-nos ainda refletir: qual a relação disso tudo com a educação formal e o ensino de gramática?

1.3 A necessidade da liberdade, solidariedade e responsabilidade nos ambientes de educação formal para o desenvolvimento da criatividade e autonomia linguísticas.

Como já dissemos no tópico anterior, para que alguém possa ser autônomo e escolher aquilo que vai regê-lo, ou aquilo que fará, além de se ter consciência a respeito das possibilidades de escolha existentes e as consequências acarretadas por cada uma, é necessário que se tenha liberdade. Liberdade para ser criativo, fazendo escolhas e, ao mesmo tempo, responsabilidade por suas escolhas – já que sem a possibilidade de assumir as consequências delas advindas, ainda se mantém a dependência.

Quando falamos de um uso criativo e autônomo da língua materna então, um ambiente de liberdade e experimentação faz-se necessário, a fim de que o estudante vá construindo diferentes experiências com a linguagem, sensibilizando-se para suas nuances e responsabilizando-se pelos efeitos de sentido que constrói ao produzir e interpretar um texto. Além disso, chegará o momento no qual o educando será capaz de compreender-se de tal modo, que saberá quando precisará de ajuda, que tipo de auxílio necessitará e como poderá consegui-lo para que aprenda algo, bem como terá *vontade* de aprender determinado objeto de estudo, como bem aponta Leffa (2013). Afinal, a partir da liberdade, estará nas mãos dele optar por continuar estudando aquilo, ou não.

Entretanto, como veremos em mais detalhes nos capítulos III e IV deste trabalho, um ensino com materiais didáticos e professores que ditam apenas algumas opções

possíveis de uso linguístico e trabalham sobretudo com exemplos forjados e artificiais, distantes da realidade da língua, restringe as possibilidades de experimentação e percepção linguísticas do estudante, direcionando-o e atrapalhando sua sensibilização para alguns fatos de linguagem.

Tal fato interfere no contato criativo e autônomo com os textos e, para elucidarmos como situações assim ocorrem no ensino formal, mostraremos, a seguir, dois exemplos bem específicos que tratarão a respeito do conteúdo artigo definido. Antes, porém, é preciso falar que nos três materiais didáticos analisados neste trabalho, a definição dada para o artigo definido é: *o artigo responsável por particularizar, determinar, definir e passar a ideia de algo específico ou identificado*. Podemos afirmar também que, geralmente, a mesma definição é empregada em sala de aula quando o professor explica tal conteúdo.

Sendo assim, vamos ao exemplo. Diante dessa definição categórica e restritiva para o artigo definido, então, como estudante explicaria o uso do artigo nas seguintes orações:

“Os hospitais em Ribeirão Preto são muito bons porque eles salvam muitas vidas”¹

“Japão – o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina”²

É possível perceber que em nenhum dos dois casos destacados, o artigo definido age como alguns livros didáticos o definem. Na primeira oração ele generaliza, e na segunda ele diferencia, particularizando o exemplo do Japão dos demais, elevando a noção *exemplo* ao seu alto grau³. Estudantes teriam dificuldades para explicitar qualquer tipo de análise dessas orações se fossem basear-se apenas nas definições normativas e categorizadas apresentadas corriqueiramente no ensino regular, conseguindo apreender o sentido do artigo definido em situações assim apenas de modo intuitivo, sem serem sensibilizados para as nuances que tal marca pode operar em uma frase.

Procedimentos como esse no ensino formal não vão impedir que o educando utilize e/ou compreenda o artigo definido de modo diferente daquele explicado pelo livro

¹ Exemplo de oração retirada do corpus montado a partir de produções dos estudantes, cuja análise mais detalhada será realizada no capítulo IV deste trabalho.

² Oração proposta pelo exercício 2c da coleção *Tecendo Linguagens*, presente no anexo I e capítulo III deste trabalho. Sua análise em detalhes também encontra-se no capítulo IV da dissertação.

³ Elevar uma noção ao seu alto grau é um conceito presente na teoria culioliana que será melhor elucidado no item 2.4 do capítulo II desta dissertação.

didático, porém, não fomentam um processo de sensibilização, criatividade e autonomia em língua materna.

Assim, percebemos que tanto a criatividade quanto a autonomia, para incorporarem-se à vida de um sujeito de modo geral e, conseqüentemente, no uso que faz de sua língua, demandam um mesmo tipo de ambiente para que possam ser desenvolvidas e tal ambiente, como já começa a se fazer perceptível desde agora e cuja discussão será aprofundada no decorrer do texto, é significativamente diferente do encontrado na escola tradicional. Criatividade e autonomia precisam de liberdade, responsabilidade, solidariedade e confiança mútua para que se desenvolvam, pois só assim há a experimentação e construção do conhecimento. Definições e categorizações enrijecidas ou tidas como absolutas, como as que geralmente são encontradas em livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil, apenas atrapalham esse processo.

É importante ressaltar que, quando nos referimos à solidariedade aqui, não nos remetemos a nenhum tipo de sentimentalismo que envolva um tipo de piedade diferenciadora daqueles que “são mais” para os que “são menos”. Tal termo é trazido aqui no sentido de estímulo à cooperação e ao respeito. Os dois atos, criatividade e autonomia, não são atos solitários. Elas necessitam do outro para que ocorram. A criatividade só acontece por meio da troca, do diálogo, do compartilhar e, a partir disso, da escolha pelo que vamos construir; a autonomia só se constrói com criatividade, com o colocar-se ativamente no processo de escolha – diferentemente, não haveria escolha, e sim, imposição – e com capacidade de percebermos que todas as nossas escolhas repercutem no outro, na sociedade, sendo capazes também de assumirmos suas conseqüências, responsabilizando-nos por elas. É nesse sentido que se faz imprescindível a existência de solidariedade e cooperação, liberdade e responsabilidade para o desenvolvimento da criatividade e autonomia.

Em ambas, portanto, qualquer sujeito precisa arriscar-se e, para isso, precisa estar em um ambiente solidário, de verdadeira escuta. Contudo, e aqui retomamos Paulo Freire (2015), escuta não é autoanular-se, ou concordar com o que se ouve, mas discordar, opor-se, e posicionar-se com respeito. Nós, enquanto indivíduos, colocamo-nos com mais sinceridade quando temos a certeza de que nossa postura, nosso modo de falar e nossa produção escrita, se confrontadas, serão confrontadas de modo dialogado e respeitoso. É no arriscar-se que se é criativo, e é na tomada para si da responsabilidade do arriscar-se que se constrói a autonomia, porém, dificilmente arriscamos quando nos encontramos em ambiente hostil e autoritário.

Pensando-se também na criatividade e autonomia relacionadas diretamente ao universo da linguagem, é importante ressaltar que para ser criativo nesse âmbito, não é necessário que saibamos ler e escrever, porém, não ter esse conhecimento limitará, muitas vezes, nossas possibilidades de opção e ação, restringindo, desse modo, nossa liberdade, bem como nossa autonomia.

Dessa forma, o ensino para um uso mais criativo e autônomo da língua seria justamente aquele que propiciasse ao educando uma real inserção no processo de produção textual – oral ou escrita –, em que ele opte por qual uso fará da linguagem, e mantenha-se consciente das consequências que sua escolha trará, tanto no âmbito psíquico e mais individual, quanto no social.

Nesse sentido, repetimos: o estudante, quanto mais liberdade para experimentar, e quanto mais orientação assertiva durante esse processo tiver, mais entendimento adquirirá sobre sua língua, angariando mais liberdade e segurança para optar, operar e inserir-se nela. Ou seja, para que consiga desenvolver sua criatividade e autonomia no uso da língua, é importante desenvolver sua consciência gramatical⁴, algo que pode ocorrer por meio de uma sensibilização linguística intencional e dirigida, juntamente com a explicitação das operações que subjazem a língua – sem necessariamente nomeá-las do ponto de vista da metalinguagem técnica.

Como já dissemos no tópico anterior, não estamos afirmando aqui que somente é criativo e autônomo, no que diz respeito ao uso da língua materna, quem tem consciência gramatical, porém, afirmamos que desenvolver essa consciência, evidentemente, auxilia a desenvolver e potencializar a criatividade e autonomia linguísticas no sujeito.

Isso tudo deve, portanto, ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa dentro do sistema formal de educação, constituindo ferramenta importante para emancipação do indivíduo no que se refere às possibilidades de comunicação verbal. Nesse sentido, é imprescindível que o ambiente escolar tenha mais liberdade, solidariedade e responsabilidade – tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes.

No entanto, ao analisarmos livros didáticos e ao vivenciarmos o dia a dia escolar dentro de uma escola de educação básica, constatamos que esse tipo ideal de ambiente

⁴ É importante pontuarmos, novamente, que consciência gramatical não é utilizada neste texto como sinônimo do conhecimento terminológico técnico a respeito da língua descrita enquanto sistema. A consciência gramatical relaciona-se ao fato do sujeito conseguir operar conscientemente em determinada língua, tendo consciência das mudanças de sentido que uma pequena alteração na forma de construção de um enunciado pode acarretar, sem, necessariamente, saber nomear tais operações, por exemplo.

não ocorre nem durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como podemos constatar com mais detalhes no capítulo IV de nosso trabalho, nem na configuração da escola como um todo, como ainda comentaremos por alto no decorrer deste capítulo.

Tais reflexões realizadas até agora, portanto, já deixaram mais claro o que queremos dizer ao utilizarmos termos como consciência gramatical, criatividade e autonomia, e como tudo isso precisa estar mais presente na educação formal. No entanto, ainda é necessário aprofundarmos a discussão a respeito da afirmação feita no início do capítulo, de que *o emprego da língua portuguesa, mesmo depois de doze anos de escola básica, raramente se dá de modo mais consciente e sensível, faltando ao indivíduo também, muitas vezes, autonomia e criatividade para conseguir expressar e interpretar textos, orais e escritos.*

Uma afirmação como essa necessita ser amplamente analisada e questionada antes de ser considerada plausível. Sem entendermos bem os porquês de se poder dizer algo do tipo, tal comentário será apenas mais um dos inúmeros existentes a respeito do ensino de línguas, que pouco contribuem para construção de práticas diferentes daquelas que acusam.

Desse modo é importante questionarmo-nos: em que medida a falta de consciência gramatical da nossa língua tem relação com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas? É realmente necessário que a escola ensine gramática da língua materna aos estudantes a fim de neles estimular a criatividade e autonomia para expressar e compreender textos – um dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa preconizado pelos PCNs⁵?

É buscando respostas para tais questionamentos que, a partir do próximo tópico, analisaremos um exemplo em que falta de consciência gramatical e autonomia ocorrem, prejudicando estudantes, e explicitaremos suas relações com o ensino formal na disciplina de Língua Portuguesa.

1.4 Falta de consciência gramatical, criatividade e autonomia: um exemplo e sua relação com a educação formal

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm, em sua introdução, colocado explicitamente a importância de se desenvolver criatividade e autonomia nos estudantes e o PCN de Língua Portuguesa para os terceiros e quartos ciclos, mais especificamente, também coloca a utilização da criatividade pelo educando como objetivo (1998, p. 8), bem como a autonomia como subjacente às práticas de linguagem, preconizando que o estudante deverá ter autonomia para ler diversos textos (1998, p. 64).

Para que consigamos, então, continuar vislumbrando as relações tanto da criatividade quanto da autonomia com a educação formal e o ensino de gramática, observemos e analisemos um exemplo em que a falta de criatividade e autonomia existentes dentro da sala de aula parecem concretizar-se e serem reproduzidas institucionalmente: as redações zeradas no ENEM 2014.

Queremos deixar claro, contudo, antes de iniciarmos a reflexão, dois aspectos: o primeiro é que o nosso interesse nesta parte do texto é questionar e apresentar outras perspectivas a partir de nossa orientação teórica, sem ter a pretensão de esgotar e (de)limitar tal assunto; o segundo é que ao pensarmos nas redações do ENEM e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, tiramos conclusões, sobretudo, a respeito das competências de leitura e escrita.

Temos consciência de que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não se limitam a tais competências. Nosso objetivo, porém, é refletir sobre aquilo que envolve a consciência gramatical partindo de um contexto de educação formal e tradicional. Esse contexto é padronizado e prioriza a leitura e escrita como método para o ensino de gramática. Embora haja um esforço para que se trabalhe também com a oralidade e sensibilização gramatical nesse âmbito, isso, de fato, pouco acontece.

Praticamente tudo na educação formal acaba centralizando-se na leitura e escrita. Tanto o modo de “explicar” a gramática ocorre por meio da leitura e/ ou cópia dos conteúdos do livro didático, juntamente com a resolução escrita de seus exercícios; quanto a análise linguística foca-se, sobretudo, em aspectos linguísticos relacionados à língua escrita. No entanto, é realmente difícil que seja diferente dentro de um contexto de sala de aula com, pelo menos, trinta estudantes para um único professor.

Desse modo, achamos bastante raro acontecer de haver alunos que não tenham aprendido a dominar a leitura e escrita, desenvolvendo sua autonomia e criatividade no uso da língua materna a partir das ferramentas que a escola oferece para isso, e que tenham, ao mesmo tempo, consciência dos mecanismos gramaticais que envolvem sua língua. Portanto, aqui, consideraremos que as redações zeradas no ENEM remetem também, significativamente, à falta de consciência gramatical, além da falta de criatividade e autonomia expressivas na escrita.

Sendo assim, de acordo com dados divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) em 2014, 529.373 candidatos tiraram zero nas redações exigidas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que dá 8.92% dos 5.934.034 de textos corrigidos. Descontando-se o número de textos que foram zerados por ferirem direitos humanos, ou

apresentarem parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, houve, pelo menos, 7.824 textos que foram desclassificados por possuírem menos de sete linhas e 4.444 que não atenderam ao tipo textual solicitado – uma dissertação argumentativa – o que soma um mínimo de 12.268 redações que tiveram nota zero ou por dificuldades relacionadas diretamente ao universo da leitura e escrita, ou por dificuldades na administração do tempo durante a prova, ou por problemas com o tema proposto⁶.

Fato é que, na área da educação, avaliações externas no formato de provas sempre podem ser questionadas, desde sua concepção até sua correção, sobretudo no caso das redações. Avaliar o desempenho de alguém é algo complexo e repleto de variáveis, o que não se resolve com a aplicação de um exame, em certos aspectos, superficial, como o ENEM. Além disso, por mais que sejam estabelecidos critérios bem delineados e fornecido um treinamento sério aos corretores, é ingenuidade pensar que se padroniza com isso toda e qualquer subjetividade no processo de correção. Contudo, embora utilizar-se desses dados não propicie uma visão precisa do problema, é o que temos por enquanto de mais abrangente para pensarmos sobre a formação final dos estudantes brasileiros, sendo-nos ao menos um indicador quantitativo.

Dentro dessa perspectiva quantitativa de análise, é importante ressaltar ainda que há muitos jovens com mais de dezoito anos que não finalizam o ensino médio, não prestando o ENEM, e que muitos daqueles que terminam tal nível de ensino também não realizam essa prova. Dentre os jovens que não terminam o Ensino Médio, pela experiência que tenho enquanto professora, o número daqueles que pouco sabem ou que não sabem ler e escrever é significativo.

Atualmente, leciono para estudantes do ensino fundamental municipal e, em cada sala que dou aulas, há pelo menos dois alunos que não sabem ler e escrever, ou o fazem de modo sofrível, sem conseguir escrever frases coesas, e ler palavras de ortografia mais complexa – isso sem contar os que “sabem” ler e escrever, mas o fazem de modo mecânico, tendo a habilidade da cópia e da decodificação apenas.

Infelizmente, nós, professores, sabemos que, se algo não mudar durante o percurso escolar desses indivíduos, eles não concluirão o Ensino Médio, como relatam vários colegas de trabalho que lecionam para essa faixa etária. Aqueles estudantes que

⁶ Todos os dados numéricos apresentados nesse parágrafo foram retirados de informações da coletiva de imprensa do MEC sobre os resultados do ENEM 2014: <http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2015/01/13/1118208/529-mil-candidatos-tiram-nota-zero-redaco-enem-2014.html>

chegam nesse nível de ensino sem as competências leitora e escritora – quando chegam – geralmente desistem da vida escolar logo no início do Ensino Médio.

O sistema de educação formal, tal qual está configurado, infelizmente, “expele” aos poucos, demorada e dolorosamente, aqueles jovens que não conseguiram aprender do modo e no tempo que a escola considerou adequados. Portanto, se o número de redações zeradas no ENEM já é preocupante, ao levarmos em consideração a situação precária com relação à expressão escrita de grande parte daqueles estudantes que não prestaram o ENEM, e que também zerariam a prova, tal quadro agrava-se ainda mais.

Isso posto, diante de quantidade tão grande de redações zeradas, mesmo com uma parcela com significativa dificuldade no que se refere a leitura e escrita excluída desse exame, pergunta-se sobre os porquês dessa situação, e, então, são colocadas em discussão geralmente duas dimensões de problemas que poderiam originar tais resultados: os diretamente relacionados ao ensino formal de Língua Portuguesa, e os relacionados a inadequações na elaboração do exame – como tempo para realização da prova e tema exigido pela redação, por exemplo.

Do nosso ponto de vista, entretanto, tais dimensões estão mais imbricadas do que muitas vezes imaginamos, já que a segunda dimensão apontada surge, essencialmente, a partir de mesmas concepções e posturas errôneas que tradicionalmente foram adotadas em sala de aula: a padronização, fragmentação e o não respeito ao tempo e individualidade de cada sujeito.

Em sala de aula, por exemplo, com o modo como se pede para que o estudante analise e aprenda a escrever a língua portuguesa na norma culta, geralmente fragmenta-se o ensino, não se respeita o tempo de aprendizagem do educando e, muito menos, sua individualidade, tolhendo-lhe, conseqüentemente, sua criatividade e autonomia.

Explicaremos como cada uma dessas facetas manifesta-se agora: ao se ensinar a norma culta – em grande parte das vezes, bastante distante daquela utilizada por ele em casa e em seu contexto social –, já se parte da concepção de que ela é algo isolado das outras manifestações linguísticas correntes, adotando-a como um ideal abstrato a ser necessariamente alcançado e aprendido pelos estudantes, no que se refere a expressão, desconectando-a de toda sua origem histórica, sua função social e relações com outras disciplinas escolares. Também se determina a quantidade de tempo máxima e mínima para o educando aprendê-la – tanto aqueles que o fazem mais ou menos rápido que a média são tratados como “estorvos”, pois muitas vezes incomodam no processo de ensino-aprendizagem do restante da turma com sua indisciplina gerada a partir dessa

situação. Por fim, não se permite que o estudante expresse-se e manifeste o que já traz em suas vivências – já que além disso em muito divergir daquilo considerado como o correto, sobretudo se esse aluno provém de uma família sem acesso aos bens culturais valorizados, o modo como tradicionalmente a escola formal constitui-se não abre espaço para o diálogo, o que, novamente, tolhe a criatividade e autonomia do estudante.

Torna-se importante ressaltar aqui, porém, que não defendemos um populismo no educar, mas, o *diálogo*, o falar *com* o educando ao invés de apenas *para* ele (FREIRE, 2015), abrindo-se espaço para o compartilhar, benéfico e enriquecedor a educadores e educandos na medida em que se estabelece “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2015, p. 32).

Abrindo-se espaço também para que o entendimento do tipo de falar e escrever mais valorizados socialmente, juntamente de seus porquês, se deem de modo profundo e crítico, não fragmentado. Propiciando espaço adequado para que processos criativos ocorram por parte do sujeito – pois ele encontrará um ambiente de respeito e confiança para aventurar-se. Promovendo a prática de sua autonomia a partir de escolhas conscientes, já que as opções encontradas foram analisadas e compreendidas de modo dialogado conjuntamente, partindo de diversas perspectivas:

[...] Respeitar a “leitura de mundo” do educando, como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo, não significa, já deixei isto claro, *concordar* com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando.

É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento [...] (FREIRE, 2015, p. 120)

É por meio de posturas fragmentadoras e homogêneas, portanto, que se dita o fracasso daqueles que não conseguem adaptar-se a tal contexto rígido, autoritarista e superficial no qual se instaura uma *transmissão bancária de conhecimento* (FREIRE, 1987), sendo que, quanto mais distantes as diferenças culturais, mais difícil torna-se a adaptação do indivíduo. Além disso, com essas posturas, a criatividade e autonomia daqueles que “felizmente” adaptaram-se é pouquíssima explorada, pois não há lugar para

o aventurar-se quando a curiosidade dos estudantes é castrada em prol da memorização de conteúdos pré-determinados.

Ao observarmos o fato de como desde o início da educação formal tradicional o estudante não tem espaço para arriscar-se, experienciar, vivenciar sua criatividade e adquirir autonomia, manifestar-se e compartilhar aquilo que sabe, tendo que fazer e aprender algo muitas vezes distante da sua cultura e que a ela não é relacionado de modo explícito pelos educadores, em tempo pré-determinado, de modo isolado de suas facetas históricas e sociais, podemos perceber como tal situação reproduz-se no ENEM.

Embora, atualmente, esteja sendo realizado um esforço no sentido de alterar, em partes, esse quadro no exame, os reflexos do modo tradicional de ensino nele marcados, vão desde a escolha de um único tema e gênero textual, no caso da redação, até na elaboração dos exercícios que, por mais que estejam menos fragmentados e mais articulados, ainda padronizam e priorizam determinadas habilidades em detrimento de outras.

Sendo assim, os exames de redação que comumente vemos e, especificamente o ENEM, ao pedir para que todo e qualquer estudante escreva a respeito de um tema dado, em um formato padronizado, com um tempo limitado, assemelha-se em muito a uma sala de aula na medida em que padroniza, homogeneiza e impõe o que deverá ser feito, sem levar em consideração o estudante como individualidade.

Ademais, no momento da realização desse exame, diferentemente do que ocorreu em toda a vida escolar do estudante – a não ser que ele tenha sido *treinado* especificamente para isso –, é exigido que ele se posicione e defenda esse posicionamento em apenas trinta linhas que, de preferência, fujam do senso comum, do clichê e de uma discussão polarizada, exigindo, a partir daí, algo muito complicado mesmo para aqueles que conseguiram, de certo modo, adaptar-se ao modo tradicional do “ensinar e aprender”.

Como ser criativo e profundo em apenas trinta linhas, com um tempo aproximado de uma hora para confeccionar um texto que parta de pensamentos bem elaborados sobre um assunto que nem sempre faz parte da realidade do candidato? Como fazer tudo isso verdadeiramente se, em momento algum da vida escolar, foi permitido de modo sincero e profundo – e aqui são descartados, portanto, os treinamentos mecânicos e cheios de regras realizados por várias instituições de ensino – o exercício de posicionar-se, de dialogar e de argumentar sobre determinado tema?

Diante desse quadro, a solução encontrada pelo estudante para “sobreviver” nos dois casos – aulas de Língua Portuguesa e redação do ENEM – é semelhante: decora-se

um repertório interessante sobre opiniões, respostas aceitáveis e cabíveis para o contexto, despejando-as no momento da prova. Nesse sentido, dificilmente há um aventurar-se por parte do estudante, uma inserção do sujeito naquilo que está sendo escrito; dificilmente ocorre um processo criativo no momento da expressão, oral ou escrita de ideias, tampouco a construção da autonomia, já que, para escrever ou analisar a língua, o estudante ficará constantemente dependente daquilo que o professor lhe fornecer como material e recurso, sem conseguir optar por algo diferente.

Portanto, nas situações em que professores têm conseguido “ensinar” algo – ou seja, nas situações em que, ou os estudantes já estão além do que o ensino formal tradicional pode oferecer, ou foram capazes de adaptar-se ao modo de ser da escola, aprendendo a ler e escrever e nela permanecendo –, o que se promove é, no máximo, estudantes treinados, mas que não são estimulados ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia; não propiciando também um entendimento mais lúcido e consciente da língua portuguesa, já que, nos treinos – comumente chamados de aulas –, ao invés disso, prioriza-se a eficiência e segurança da memorização. Para que o estudante consiga realmente compreender algo e tornar-se corresponsável pelo seu aprender, sujeito criativo e ativo dentro desse processo, terá de recorrer a meios alternativos ao da escola tradicional.

Diante de tudo que foi discutido até então, constata-se que as aulas de Língua Portuguesa têm, quando muito, treinado os alunos para se expressarem de modo adequado em exames, auxiliando muito pouco, porém, no aprimoramento da competência de compreender e expressar textos em português. Se, por um lado, pode-se pensar que uma consciência gramatical não se faz condição essencial para que as pessoas possam adquirir as habilidades criativas de expressão e compreensão, por outro lado, a não presença dela no ensino formal em nada tem contribuído para auxiliar aqueles que não são capazes de fazer uso dessas habilidades de modo intuitivo, tampouco potencializar os que têm essa condição, limitando, também, a todos, uma autonomia no uso da linguagem.

Assim, quando pensamos nos questionamentos feitos no final do tópico anterior, sobre em que medida a falta de consciência gramatical da nossa língua tem relação com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, e se realmente é necessário que a escola ensine gramática da língua materna aos estudantes a fim de neles estimular a criatividade e autonomia para expressar e compreender textos, constatamos que tal consciência simplesmente não encontra ambiente propício para que seja desenvolvida nas escolas, e

na disciplina de Língua Portuguesa especificamente, sendo esse um dos agravantes para a dificuldade que tantos têm no uso da língua materna.

A fim de que o estímulo à consciência ocorra, é preciso que haja liberdade, diálogo e atenção à individualidade de cada educando, sem padronizar comportamentos linguísticos, ou polarizá-los em um certo e “errados”. Também, não se deve transmitir, com auxílio e “validação” de livros didáticos, conceitos simplistas e estanques como únicas opções detentoras da verdade. Isso, contudo, é justamente o que vários professores da disciplina de Língua Portuguesa tem feito.

Ademais, é certo que tal conscientização gramatical, a fim de estimular a criatividade e autonomia para expressar e compreender textos, talvez seja mais necessária para alguns do que para outros no processo de aprendizagem, de acordo com a individualidade e necessidades de cada educando, porém, sem sombra de dúvidas, verificamos que a tomada de consciência de qualquer processo – e aqui não falamos apenas de processos linguísticos e linguagísticos – liberta o indivíduo e lapida habilidades.

Um conhecimento intuitivo e inconsciente a respeito de nossa língua pode ser suficiente, porém, a autonomia não se constrói no suficiente, mas sim no aventurar-se, na curiosidade, no compreender de que se pode ir além. Desde quando o ser humano é feliz enquanto limita-se apenas ao suficiente?

Evidencia-se, desse modo, a necessidade de alterarmos a atual configuração da educação formal a fim de verdadeiramente estimularmos a criatividade e autonomia nos educandos e nas relações com eles estabelecidas, e essa transformação inclui o ensino de gramática da língua materna, nosso foco neste trabalho.

Queremos ressaltar, além disso, que a afetividade é dimensão fundamental a ser trabalhada nessas relações para que qualquer processo aprendizagem se dê, já que o afeto faz parte da cognição (CULIOLI, 1990, p. 21), no entanto, embora tal dimensão também esteja sendo deixada de lado no contexto educativo, neste trabalho, por uma questão de fôlego.

Desse modo, a fim de não pararmos apenas na constatação de problemas e análise de suas causas, durante o próximo item, apontaremos, juntamente com seu embasamento legal, um caminho possível para um ensino de gramática que promova a consciência gramatical e, conseqüentemente, estimule a criatividade e autonomia para expressar e compreender textos.

1.5 Possível rumo a um fazer pedagógico diferente para Língua Portuguesa, e seu amparo legal no Brasil

Ao nos determos, então, especificamente, nos problemas de ensino de Língua Portuguesa – o qual, quando realizado nos moldes tradicionais, realmente não tem contado com a presença de uma verdadeira reflexão gramatical – percebe-se que o estudante tem ido à escola para aprender, na realidade, o que já sabe de modo intuitivo (LEFFA, 2008).

O educando que é autônomo, não adquiriu isso a partir da mediação da escola tradicional; aquele que consegue inserir-se em processos de aprendizagem e produção de conhecimento, sendo, assim, criativo, tampouco adquiriu tal habilidade devido a um estímulo significativo na sala de aula; e o que sabe mediar seus conflitos, também não. Nenhum desses processos é estudado com profundidade e incentivado de modo consciente pelos educadores, estendendo-se essa situação também ao ensino de gramática.

A escola não deve ser mais um lugar responsável apenas pela memorização e *depósito de conteúdos* (FREIRE, 1987), para isso já existem *pendrives* e a internet – a qual é muito mais democrática nesse sentido, pois lá conseguimos encontrar desde conteúdos valorizados culturalmente, quanto não valorizados.

Desse modo, se a aprendizagem de gramática realmente não tem ocorrido nos moldes preconizados pelo senso comum – calcado na memorização de regras e categorização de palavras e estruturas frasais – tal fato não se dá por não existir essa disciplina na sala de aula, mas porque, como o fracasso no ENEM e na escola de modo geral já comprovam, o processo de ensino-aprendizagem no modo tradicional de se fazer educação não tem ocorrido – se é que realmente já ocorreu em alguma época.

Apenas buscar culpados, contudo, para os problemas encontrados no ensino de modo geral e, mais especificamente de Língua Portuguesa, constitui-se um erro.

O ENEM enquanto prova utilizada como método avaliativo e de seleção, é um problema – provas pouco servem para avaliações profundas e justas. É certo que famílias fragilizadas, estrutura do sistema educacional e Estado pouquíssimo têm contribuído para o desenvolvimento de qualidade nas escolas – quando não o impede, no caso do Estado e sistema educacional vigente –, e que professores diante desse quadro não têm contribuído para uma transformação, culpando de seu fracasso, por vezes, os próprios estudantes – de todos os responsáveis, o menor e mais vítima.

Porém, ENEM, família, estado, sociedade, professores e alunos – sobretudo os alunos! –, tomados de modo isolado, não são exclusivamente culpados. No momento em que a responsabilidade é apenas transferida, não sendo assumida por ninguém e nem compartilhada – no sentido de que não há apenas um responsável por problema tão profundo e complexo –, estimula-se uma inércia maléfica, contrária a qualquer transformação no modo de se fazer e avaliar o ensino e aprendizagem no país.

Tal atitude de transferência de responsabilidades está presente nas escolas, e também encontra-se em todos os outros atores responsáveis pela educação de um indivíduo – família, estado e sociedade – fazendo com que se perpetue as posturas autoritaristas descritas anteriormente, e os malefícios causados pela (falta de) educação atual.

Aqui, então, sem ter o objetivo de apontar culpados, e compartilhando, com todos, a responsabilidade pelo desastre que temos presenciado no sistema educacional: escola, estado, família e restante da sociedade; focar-nos-emos naquilo que é de nossa responsabilidade enquanto professoras e pesquisadoras, tendo a consciência de que se a busca pela transformação não *partir* do professor-pesquisador presente em cada instituição de ensino, e não for iniciada do micro para o macro, dificilmente será iniciada em outra instância também responsável pelo problema. Como esperar que isso parta de um sistema em grande parte corrompido e viciado como o do Estado? Como esperar que isso parta de famílias, em grande parte perdidas, desorientadas, muitas vezes esfaceladas e com vários direitos violados?

Perseguindo esse o objetivo então – o de focar-nos naquilo que é de nossa responsabilidade enquanto professoras e pesquisadoras da área de linguística e dentro da linha de *Ensino/ Aprendizagem de Línguas* – nos debrucemos agora sobre mais algumas reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de tal disciplina.

Ora, se a consciência gramatical realmente não tem acontecido dentro do processo de educação formal e tradicional encontrado nas escolas, como vimos mais acima, e até mesmo a população mais leiga tem cobrado uma postura dos professores de Língua Portuguesa com relação ao ensino de gramática, cabe-nos, primeiramente, reforçar que o ensino gramatical que tem sido pedido pelo senso-comum e por ele considerado adequado, não coincide com o que consideramos com um ensino adequado de gramática.

De acordo com Maria Helena de Moura Neves (2007), no Brasil há uma “[...] forte consciência de que a escola é a entidade sociopolítica a que compete preparar o cidadão para um desempenho linguístico de registro valorizado que lhe confira garantia de elevada

qualificação social. E, na verdade, essa não é uma questão alheia à tarefa do linguista”. Apoiando-nos na fala da estudiosa, na fala anteriormente citada de Carlos Franchi (2006), e em nossa experiência enquanto linguistas e professoras, percebemos que, tradicionalmente, o ensino de gramática limitou-se ao objetivo de preparar do estudante para um bom desempenho linguístico no registro valorizado da língua escrita e falada, sendo esse o ensino de gramática cobrado pelo senso-comum, geralmente.

Ressaltamos, contudo, que embora preparar os estudantes para um desempenho linguístico dentro de um falar e escrever valorizado seja uma das tarefas do professor, ele não deve a ela se limitar.

O preparo para um falar e escrever valorizado se dá por meio, sobretudo, do ensino das gramáticas normativa e tradicional – fortemente mescladas no ensino de língua portuguesa. A normativa trabalha a partir do reconhecimento das formas tidas como corretas e prototípicas para um desempenho linguístico valorizado e, do seu ponto de vista, melhor, considerando todas as outras formas de expressão como erradas, normatizando, assim, qual seria o uso mais correto da Língua Portuguesa. A tradicional, com suas raízes na gramática grega, busca teorizar e expor, por meio de classificações e categorizações, nem sempre coerentes, a estrutura da língua, justificando e explicando, quando junto da normativa, o uso valorizado e aceito socialmente, deixando os outros registros linguísticos de fora.

O viés gramatical normativo, portanto, é importante do ponto de vista social, contudo, ele e o da gramática tradicional são adotados por muitos como únicas fontes para tal aprendizagem e como único fim da disciplina de Língua Portuguesa. Essa situação gera um ensino focado exclusivamente na memorização de regras e classificações, quase sempre incondizentes com a realidade da língua, proporcionando também um contexto com pouca liberdade expressiva, já que tudo o que for diferente do proposto pela gramática normativa é tido como errado, sendo desvalorizado e menosprezado.

Tal modo de ensino, quando sendo a única forma de se trabalhar gramática adotada pelo professor, vai, com isso, na contramão de uma aprendizagem autônoma, criativa e consciente, indo também na contramão daquilo previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa – como já vimos no início

deste capítulo – e, inclusive, do que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394 de 1996)⁷.

Além disso, esse tipo de ensino é um dos fatores que gera, no senso comum, a crença de que a gramática da Língua Portuguesa é sinônima das gramáticas tradicional e normativa ensinadas na escola tradicional. Tal concepção é um equívoco, e, como já ressaltamos, é muito diferente da concepção por nós adotada neste trabalho. Do ponto de vista da ciência linguística, bem como do nosso, o termo gramática compreende *todo* sistema de regras internalizadas pelos falantes de determinada língua, sendo tais regras valorizadas e aceitas socialmente ou não.

Ao ouvirmos, portanto, uma afirmação como a que iniciou este texto: “Não se aprende mais gramática na escola, os alunos saem do ensino fundamental sem saber português”, de qual gramática está-se falando? Evidentemente, a presente no imaginário do senso-comum, ou seja, aquela atrelada à faceta normativa da gramática tradicional que há décadas é adotada pelos professores em suas aulas de Língua Portuguesa.

Porém, diante dos vários pontos levantados neste texto, tais: o uso autônomo e criativo da língua materna, o fracasso escolar nesse sentido, e as relações disso tudo com um ensino da gramática da língua portuguesa; é possível pensar que um ensino gramatical nos moldes do que tradicionalmente tem sido feito, ou já foi feito, facultaria aos estudantes um domínio consciente, autônomo e criativo das competências leitora e escritora em sua língua materna? Evidentemente não.

É importante ressaltar também que pensar sobre isso é algo que transcende aspectos de cunho pedagógico, entrando em um domínio legal, pois, como já foi dito neste capítulo na primeira nota de rodapé, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm, em sua introdução, colocado explicitamente a importância de se desenvolver criatividade (1997, p. 69) e autonomia (1997, p. 61-2) nos estudantes e, o PCN de Língua Portuguesa para os terceiros e quartos ciclos, mais especificamente, também coloca a utilização da criatividade pelo educando como objetivo, bem como a autonomia como subjacente às práticas de linguagem, preconizando que o estudante deverá ter autonomia para ler diversos textos. Ambos documentos, portanto, deixam claro em seus objetivos do ensino fundamental, que o estudante deve ser capaz de:

⁷ Em sua Seção IV, artigo 35, inciso III a lei prevê que uma das finalidades do Ensino Médio é a de desenvolver a autonomia intelectual do educando.

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (1997, p. 69) ou (1998, p. 8)

- ter “interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno (1998, p. 64)

- [...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (1998, p. 7 – 8)

Sendo assim, embasadas tanto em reflexões como as que já foram feitas, quanto em pesquisas e estudos de campo, percebemos que um ensino de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, uma explicitação da gramática da Língua Portuguesa, que não dê conta de atender aos objetivos e orientações didáticas apontadas nos PCNs estaria ferindo também um direito legal do estudante.

Diante disso, reforçamos: será possível que alguém aprenda a produzir, expressar e comunicar suas ideias, assim como interpretar e usufruir das produções culturais, motivado apenas a passar em provas com boas notas? Sendo que isso, teoricamente, se dá por meio do ensino da tradicional disciplina de gramática, na qual se aprendia – e em grande parte dos casos ainda se “aprende” – a classificar termos, realizar análises sintáticas, e a memorizar as regras da norma padrão da língua portuguesa, de modo descontextualizado, fragmentado, não dialogado e distante da realidade linguística tanto do professor quanto do educando.

Segundo um estudo já mencionado aqui, realizado pelo linguista Vilson José Leffa com alunos da quarta série do ensino fundamental – atual quinto ano – até o nível universitário, a resposta é não.

A pesquisa aponta que houve, entre os estudantes tanto do ensino fundamental quanto da universidade, poucas diferenças a respeito da compreensão de alguns conceitos fundamentais da análise sintática. Isso apenas comprova e confirma a pouca – se não for nula em alguns casos – eficiência do ensino de gramática nas escolas. Tanto os mais velhos, quanto os mais novos que, provavelmente, tiveram muito pouca instrução em análise sintática em sua vida escolar, apresentaram desempenho semelhante ao executar

uma atividade que exigia a competência de saber realizar a segmentação de frases complexas.

Diante desse quadro, o pesquisador concluiu:

Os resultados mostraram que a escola em nada contribui para a sensibilização gramatical do aluno em termos de análise sintática externa. Confirma-se a hipótese de que o aluno ao chegar à escola já possui [mesmo que inconscientemente – como já disse o autor na página 19] o conhecimento sintático da língua e que a escola ao tentar ensinar o que ele já sabe em nada contribui para desenvolver ou aprimorar esse conhecimento.

A escola também parece fracassar em conscientizar o aluno do que ele já sabe. Uma possível causa desse fracasso é a aparente falta de coerência entre o que se diz ao aluno e a realidade da língua, conforme ele a percebe. O trabalho mostrou que em muitos aspectos onde não houve progresso ou retenção da aprendizagem por parte do aluno também não há unanimidade entre os próprios estudiosos da língua [...] (LEFFA, 2008, p. 22)

O pesquisador, em outro trecho, deixa claro ainda que a principal implicação pedagógica do trabalho por ele realizado não é que não se ensine gramática na escola, mas que, diferentemente do que é feito tradicionalmente, ela seja enfatizada “[...] dentro de uma perspectiva que parta da percepção linguística do aluno” (Ibid., p. 23). Algo que vai perfeitamente ao encontro com o defendido por nós, desde o início do capítulo, e todos os teóricos nos quais nos embasamos para pensarmos como estimular a criatividade e autonomia nos educandos.

Desse modo, evidencia-se mais uma vez o fato de que, realmente, os estudantes não estão aprendendo a produzir, expressar e comunicar suas ideias, nem interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, do modo como objetivam nossos parâmetros curriculares, não dentro do ensino de gramática, pelo menos.

Com esse tipo de constatação empírica e mais toda a reflexão já estabelecida aqui então, coloca-se em xeque a ideia tão corriqueira na sociedade de que a solução para tal problema é o ensino tradicional da análise do sistema da língua, ou seja, o ensino normativo da gramática tradicional e também coloca-se em xeque a ideia de que já não se aprende mais gramática na escola, já que, de fato, do ponto de vista do que é gramática aqui neste texto – o sistema internalizado de regras dos falantes de determinada língua – tal aprendizagem nunca ocorreu.

Algo que ratifica também nossa postura diante dessa situação é o que já é afirmado há tempos por inúmeros pesquisadores na área da linguística. De acordo com eles, a autonomia, criatividade e consciência pode-se dar com o ensino de gramática, porém não com aquele exigido e cobrado por grande parte dos pais, professores de outras áreas (e até mesmo de Língua Portuguesa), e estudantes, como bem demonstram nossas reflexões acerca do modelo tradicional de ensino, Leffa em sua pesquisa, e a experiência frustrada de tantos professores de Língua Portuguesa que se enveredaram apenas pelo ensino da gramática tradicional, classificatória, e estanque.

Pouco contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas do estudante fazer com que ele memorize regras e realize análises possíveis de serem aplicadas a um número bastante restrito de enunciados, já que tais análises baseiam-se em critérios que não funcionam para o sistema linguístico como um todo, estando muito distantes da *realidade* da língua. Com esse tipo de atitude padronizamos, fragmentamos e normatizamos, não respeitando a individualidade de cada sujeito. Como estimular a consciência gramatical, a criatividade e autonomia diante disso? Muito difícil.

De acordo com o que já refletimos sobre o assunto, é em um ambiente de liberdade e respeito, no qual há o diálogo para o discordar e o posicionar-se que uma aprendizagem efetiva, na qual o sujeito sente-se seguro para arriscar-se e inserir-se no processo, que a criatividade e autonomia se dão. Além disso, é importante que nos voltemos para o texto do estudante, para a sua produção e partir dela quando formos instaurar reflexões. Utilizamos aquilo que o estudante já sabe, mesmo que inconscientemente. Estimulamos sua atividade epilinguística⁸, portanto, objetivando que ele construa, em ambiente de liberdade, solidariedade e segurança, novas hipóteses e percepções, indo além.

Não há problemas em ensinarmos também o normativo, é importante, do ponto de vista social, que isso seja feito, sobretudo para que o sujeito não sofra com os preconceitos linguísticos, porém, é necessário que tal ensino se dê criticamente, de forma contextualizada e histórica. Também não há problemas em se ensinar a analisar a língua, isso é necessário para uma maior sensibilização e conscientização a respeito dela – o que propicia mais autonomia, inclusive, como já vimos –, contudo, que essa análise seja feita a partir de uma língua real e também a partir do registro linguístico dos alunos, em um

⁸ Atividade epilinguística é um conceito presente na teoria culioliana que será melhor elucidado no item 2.6 do capítulo II desta dissertação.

primeiro momento, visando sempre o estímulo a sua atividade epilinguística, ou seja, ao seu conhecimento de língua internalizado e pré-consciente.

Para viabilizarmos mudanças, portanto, faz-se necessário que nós, pesquisadores da área da linguística, debruçemo-nos sobre o problema e busquemos soluções. Contudo, embora tal situação de fracasso do ensino normativo e tradicional de gramática há muito tempo seja observado por estudiosos da língua e linguagem, o hiato existente entre teorias linguísticas e a prática de ensino de língua materna ainda é grande já que são poucos os que se interessam por estabelecer pontes entre os estudos linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa.

Então, dentro da linguística, de modo geral, permanece o problema e a discussão sobre o que ensinar de gramática em Língua Portuguesa para realmente auxiliar o estudante a ser proficiente em sua língua materna. Segundo Rezende (2012), a dificuldade de se ter uma teoria para o ensino de línguas se dá “[...] em razão de sua natureza interdisciplinar, das singularidades das situações em que essa atividade acontece e que precisam ser levadas em consideração [...]” (REZENDE, 2012, p. 563). Sendo que, para a autora, essa interdisciplinaridade não vai no sentido de que o linguista e o professor de Língua Portuguesa devam ser polivalentes, mas sim que levem em consideração o caráter social (outro), psíquico (eu) e linguístico da natureza das línguas.

Ademais, como já foi exposto nesse capítulo, constata-se que a dificuldade existente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como de qualquer outra disciplina, vai além de reflexões linguísticas ou de outro caráter. A escola configurada do modo que vemos hoje na maior parte das instituições – desarticulada da comunidade, da vivência dos estudantes e dando grande importância e foco a aulas tradicionais, predominantemente expositivas, conteudistas, transmissoras de modelos prontos e homogeneizantes –, prioriza ferramentas que não atendem às diversas e singulares necessidades dos estudantes (PACHECO, 2001).

Esse modo impositivo, padronizado e fragmentado em que se estrutura a maior parte das escolas brasileiras de ensino fundamental, como já discutimos, não ensina, pouco estimula e não propicia uma forma de aprendizagem criativa, consciente e autônoma, que não dependa de modo tão intenso de um professor, professor esse que se encontra sozinho para atender trinta, quarenta ou, em alguns casos, até mesmo cinquenta ou mais alunos bastante dependentes e com diversas dificuldades específicas.

Novamente, não defendemos aqui um ensino de caráter populista, porém, um que esteja aberto ao diálogo, à troca, à construção conjunta, na qual superemos ingenuidades

e proporcionemos aos sujeitos sua inserção no processo de aprendizagem de forma crítica e consciente. Trabalhar sem compreender o universo do estudante – sem saber que alguns, mesmo aos treze anos, acham que fome seja um sentimento, não sabendo muito bem exemplificar o que seria um sentimento, ou que outros vêm à escola sem almoçar e por isso dormem ou têm dificuldades de concentração até antes do intervalo – é perder tempo e desrespeitá-lo, é falar apenas *para* ele e não *com* ele (FREIRE, 2015).

Se nós, enquanto educadores, crescemos ao dar ouvidos para os estudantes e ao buscar compreendê-los, eles também, definitivamente, só têm a ganhar ao fazer o mesmo conosco, conhecendo também outros modos de pensar e, principalmente, tendo suas habilidades potencializadas, quando a mediação, fulcral para que os processos de aprendizagem se instaurem, é bem feita. É necessário, porém, que essa escuta ocorra em um espaço que possibilite uma troca sincera entre estudantes e educadores, numa via de mão dupla. Não é isso que temos presenciado no ensino formal, com algumas exceções que, felizmente, tendem a deixar de ser raridade.

Portanto, além de nos questionarmos sobre as relações estabelecidas entre pessoas e espaços sócio-políticos, é preciso também perguntarmo-nos sobre aquilo que ensinamos, como ensinamos, e as relações que se instauram entre isso e o nosso contexto. Tal ideia e questionamentos são amplamente discutidos por Leticia Marcondes Rezende em diversos trabalhos. Destacamos Rezende 2006:

[...] De fato, nunca houve grandes preocupações metodológicas envolvendo as ações educativas (nem no passado, nem no presente). Condicionantes extracurriculares (ambiente familiar, sobretudo) favoreciam o processo de ensino-aprendizado e, se conflitos existiam, processos autoritários e repressivos não permitiam que eles emergissem. Hoje, fenômenos como evasão, repetência, violência, desinteresse, silêncio têm levado os educadores a pensar as questões de métodos, que são sobretudo respostas que devemos dar a perguntas fundamentais, tais como: Quem sou eu? Que espaço e tempo são esses nos quais estou inserido? Quem é o outro? O que quero de mim e do outro? Essas questões levam a outras questões: O que é a escola? O que é a relação professor e aluno? Que sociedade é essa? Qual sociedade que quero para mim e para os outros? O que é o homem?, etc.

[...] educadores que têm uma formação mais ligada às áreas de conteúdo (línguas, matemática, etc.) não o fazem [não respondem a tais questionamentos] e, quando respondem essas questões, o fazem de modo semelhante aos primeiros [educadores com formação mais próxima à área da pedagogia, psicologia e sociologia, que respondem essas questões de uma perspectiva política], e o

ensino do conteúdo fica imune a tais questionamentos e quase sempre segue uma tradição inquestionável (REZENDE, 2006, p. 12-3)

Desse modo, retomando o que já dissemos, urge que, sobretudo os professores pesquisadores interessados no tema, busquem mais respostas para o grande problema de como está o ensino e de como ele deveria ser. Como são poucos os estudos e teorias da nossa área (a linguística) que têm como objetivo contribuir para o ensino de gramática, o que vemos muitas vezes acontecer na sala de aula é a substituição do ensino da gramática tradicional por outro modelo de análise linguística que mantém polarizações, dicotomias fragmentadas, categorizações estanques, subsistemas, sem levar em conta o que há de individual e o estilo único de cada sujeito nas manifestações linguísticas; “[...] ignoram os caminhos imprevisíveis da matéria, do empírico, do sujeito, do particular, do variável ou, então, conscientemente limpam os seus caminhos dos acidentes e imprevistos das situações singulares” (REZENDE, 2006, p. 14).

Qualquer teoria linguística que não leve em consideração a infinita diversidade que existe nas manifestações da linguagem, até mesmo dentro de uma mesma língua⁹; que não respeite a alteridade e concepção plural de mundo e educação de cada indivíduo; que não considere a importância da experiência e vivência na construção dos significados por cada um, concebidos num jogo único entre o eu e o outro na elaboração de referências¹⁰; que não se atente para articulação entre língua e linguagem, léxico e gramática; e que não procure buscar invariantes na variação radical existente nas línguas; dificilmente contribuirá na prática de ensino de língua materna – pode contribuir em outros aspectos teóricos e científicos, mas na construção da identidade do estudante e em sua autonomia para produzir e compreender textos, provavelmente não.

Diante disso tudo: da nossa vivência e angústia tanto enquanto estudiosa de linguística, quanto como professora de Língua Portuguesa, e de todas as reflexões e questionamentos levantados até agora; que, para aprofundar nossos estudos em língua e linguagem, desenvolvendo uma prática de ensino de língua materna mais lúcida, consciente e eficaz, a concepção teórica escolhida foi a da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

⁹ Esses termos – língua e linguagem – são empregados aqui de acordo com a concepção teórica à qual nos vinculamos. Seus sentidos, portanto, não são exatamente os mesmos dos utilizados em outras linhas teóricas. Tais nuances a respeito desses conceitos serão melhores elucidadas em 2.1, no capítulo II da presente dissertação.

¹⁰ O mesmo que se deu com os termos língua e linguagem, passa-se com o termo referência. A operação de referenciação igualmente será melhor elucidada mais à frente em nosso texto, em 2.3.1, no capítulo II.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli na década de sessenta, e reunida em três tomos na década de noventa, permite ao estudioso da língua compreender o sujeito como construtor do processo de significação, e, no caso do professor, auxiliá-lo-á a trabalhar com o aluno real, sem que procure aplicar modelos prontos de análise linguística, voltados para modelos de enunciados, considerando um modelo de aluno ideal. Com isso, será permitido ao aluno o movimento de olhar para sua língua com curiosidade, compreendendo os mecanismos que a fazem ser o que é – sem que a compreensão fique restrita a modelos pré-estabelecidos, geralmente tão distantes da realidade –, adquirindo, assim, ferramentas para realmente aprimorar sua compreensão e produção de textos escritos e orais, conseguindo utilizar sua criatividade, e ganhando autonomia durante o processo.

Tal ensino de gramática, porém, só pode ocorrer em ambientes nos quais o professor tenha liberdade para agir de acordo com suas concepções e reflexões acerca do contexto em que estiver inserido e, felizmente, essa liberdade está prevista na legislação brasileira, sendo pelos PCNs estimulada:

“Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.” [1998, p. 22]

É importante reforçarmos, novamente, que em nenhum momento estamos afirmando neste texto que o ensino do registro valorizado socialmente da língua, ou seja, o ensino da gramática normativa, não deva ser realizado pelo professor de Língua Portuguesa, pois é um direito do educando conhecê-lo de modo consciente e crítico, sobretudo diante do cenário excludente e preconceituoso em relação àqueles que não dominam a língua padrão, com o qual, muitas vezes, deparamo-nos.

O que defendemos é que *apenas* o ensino da gramática normativa e da gramática tradicional, dificilmente contribuirá para que o estudante aprimore sua capacidade de expressar e comunicar suas ideias, interpretando e usufruindo das produções culturais, com criatividade e autonomia.

Do mesmo modo, não defendemos também que nos libertemos da norma gramatical, para cairmos na norma textual, como o que tem ocorrido, ultimamente, por

meio do modo equivocado de se trabalhar os gêneros textuais. Dessa forma, apenas se dá continuidade a classificações estáticas.

Nenhum tipo de trabalho que priorize e objetive normas estanques, e as considere como únicas opções possíveis de expressão, é algo positivo e construtivo no sentido do estímulo à criatividade e autonomia no emprego da língua.

Sendo assim, a partir das reflexões contidas neste primeiro capítulo, apontamos as razões pelas quais trabalhamos – e temos suporte inclusive legal para fazê-lo – por uma prática docente diferente durante o processo de ensino-aprendizagem de gramática. Uma prática que leve em consideração a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, nos fazendo enxergar o outro e sua individualidade durante o processo de ensino e aprendizagem de gramática, nos fornecendo ferramentas para que possamos viabilizar a consciência gramatical, a qual estimulará no educando sua criatividade e autonomia no uso da língua, tanto para compreender quanto para expressar textos verbais.

Explicaremos, então, de modo mais detalhado nas próximas páginas, a teoria por nós estudada – tendo como enfoque a análise do artigo definido no português – bem como suas implicações pedagógicas para a criação e aplicação de atividades escolares que viabilizem um ensino de gramática diferente, proporcionando mais consciência, autonomia e a criatividade linguística.

É importante destacarmos, porém, desde já, que o aporte teórico que aqui será explicado serve de base para o professor, não sendo, de modo algum, necessário ensiná-lo ao estudante. O importante para o educando não é adquirir conhecimento de uma metalinguagem técnica, mas entender melhor como sua língua funciona, ficando sensível às suas nuances, a fim de poder utilizá-la com mais criatividade e autonomia.

Isso posto, encerramos este capítulo com um trecho retirado do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que endossa, do ponto de vista legal, tudo o que por nós foi defendido até agora:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente

escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (1998, p 28 – 9, grifos nossos).

CAPÍTULO II

UM POUCO DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS E ALGUMAS DE SUAS POSSIBILIDADES DE INTERSECÇÃO COM O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Introdução

Neste capítulo serão apresentadas, brevemente, algumas bases teóricas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas desenvolvida pelo professor Antoine Culioli – suporte teórico de nosso trabalho. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas, abordá-lo de modo suficiente para que se compreenda:

- 1) o porquê de defendermos que a mirada teórica do autor aos objetos língua e linguagem pode auxiliar um ensino de língua materna que estimule a consciência gramatical, a criatividade e a autonomia;
- 2) as análises sobre o funcionamento do artigo definido em enunciados produzidos por alunos do ensino fundamental, e as análises do conteúdo sobre o artigo em três livros didáticos adotados no 6º ano do ensino fundamental;
- 3) os exercícios por nós elaborados, relacionados ao artigo definido no português, visando desenvolver a consciência gramatical, criatividade e autonomia por meio do estímulo à atividade epilinguística dos estudantes.

Portanto, aqui, serão abordados temas da teoria que se relacionam, sobretudo, àquilo que o artigo definido opera¹¹.

2.1 Articulação linguagem e línguas naturais: pontes entre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e o ensino de línguas

Entender as noções de língua e linguagem aqui propostas é essencial para que compreendamos qualquer teoria enunciativa. Estudar *como* se dá sua articulação é proposta essencial da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, tornando-a, assim, extremamente interessante para sustentar reflexões acerca do ensino de língua materna.

¹¹ Não são muitos os estudos da teoria de Culioli no Brasil, portanto, para aqueles que quiserem conhecer um pouco mais sobre outros aspectos não explorados aqui sobre a teoria, sem ter de dominar a leitura em francês, há um livro compilado e traduzido por Sophie Fisher e Eliseo Verón, com diversos textos do Culioli em espanhol, e bons textos em português a respeito da teoria em obras das professoras Letícia Marcondes Rezende, Marília Blundi Onofre, e Márcia Cristina Romero Lopes.

Para nosso trabalho, desse modo, é importante percebermos que língua e linguagem, conceitualmente, não diferem tanto da antiga dicotomia *langue e parole* de Saussure. O linguista estruturalista, porém, coloca como trabalho do linguista o estudo da *langue*. Diferentemente, primeiro Benveniste, e depois Culioli, propõe formalizarmos a articulação entre uma e outra, sendo o foco do primeiro a compreensão de como o homem e determinadas sociedades se organizaram por meio das marcas linguísticas; e o de Culioli a compreensão daquilo que as marcas operam, importando para ele *como* o sujeito enunciou e não o porquê, sem desconsiderar, com isso, o aspecto psicossociológico do ser.

Linguagem, assim, para Culioli, é a atividade humana de construir significados, enquanto língua seria a concretização da linguagem por meio de arranjos textuais, orais ou escritos. Sendo que, apenas conseguimos apreender a linguagem e estudar seu funcionamento por meio de configurações específicas, ou seja, por meio de uma língua dada. Para o estudioso “[...] A atividade da linguagem reenvia a uma atividade de produção e reconhecimento de *formas*, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas” (CULIOLI, 1990, p. 14)¹².

Desse modo, o objeto da linguística para a Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas é, justamente, a atividade da linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais, uma de suas manifestações. Para Culioli (1990) também claro fica que a linguagem é constituída por invariantes, comuns a todo ser humano, do contrário, não seria possível aprendermos várias línguas e passarmos de uma a outra: “[...] É preciso que haja um certo número de propriedades comuns para que possamos adquirir sistemas linguísticos equivalentes [...]” (CULIOLI, 1990, p. 14).

É entre as configurações específicas de cada língua então, que existe um subconjunto que pode

[...] ser remetido a um certo número de categorias, esquemas, relações, termos primitivos, operações, encadeamentos de operações que vão nos permitir extrair *invariantes* que encontramos, subjacentes

¹² Essa citação, bem como todas as outras cujos textos originais estejam em língua estrangeira sem traduções para o português, são traduções livres feitas por nós. Deixaremos os fragmentos originais sempre à disposição para consultas em nossas notas de rodapé. “[...] L’activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de *formes*, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues”.

à atividade de linguagem, quaisquer que sejam as línguas que considerarmos [...] (CULIOLI, 1990, p. 15)¹³.

O estudioso ainda enfatiza que, durante essa busca do linguista pelas invariantes, o verdadeiro problema é que não existe correspondência termo a termo entre marcadores de uma língua dada e das categorias invariantes que encontraríamos por meio das línguas. Ademais, a linguagem, em si, é indeterminada, tendo nós apenas acesso às operações que a constituem. Daí a dinamicidade existente na articulação entre língua e linguagem. Como veremos mais à frente nesse capítulo e, sobretudo com as análises no capítulo V, não há apenas um marcador na língua portuguesa para veicular a operação de varredura, por exemplo, e isso não se dá de modo estático, desarticulando-se léxico e gramática. A marca do artigo definido, dependendo das relações com o restante do enunciado, pode operar a varredura, porém, isso varia sempre de acordo com as outras marcas existentes no enunciado.

É graças a essa consciência da variação radical da língua, sustentada por invariantes dinâmicas, que é bastante profícuo aproveitar as reflexões da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para pensarmos o ensino de Língua Materna. A passagem de uma linguística estática, classificatória, dada, para uma linguística dinâmica, valorizadora do processo construtivo de significado e valores em língua (Rezende, 2009), nos possibilita trabalhar com aquilo que o estudante constrói, buscando nesse processo do outro, as invariantes que sustentam todos os processos, estabelecendo-se assim pontes e trocas dialógicas, solidárias, propiciadoras de um ambiente de liberdade, o qual faculta a conscientização, criatividade e autonomia.

Embora formal e empírico estejam articulados, as diferenças existentes entre professor-estudante, estudante-estudante, professor-professor são sempre de natureza empírica, experiencial. Todas as diferenças entre línguas e intra-línguas são puramente experienciais.

Portanto,

A tese da indeterminação da linguagem e a defesa da linguagem como trabalho ou atividade garantem a fundamental liberdade ao sujeito e o insere no âmago do processo de atribuição de significados e valores às expressões linguísticas. As teses da indeterminação da linguagem, da linguagem como trabalho e da inserção do sujeito na base das análises linguísticas são interdependentes” (REZENDE, 2009, p. 15-6)

¹³ “[...] peut être ramené à un certain nombre de catégories, de schémas, de relations, de termes primitifs, d’opérations, de enchaînements d’opérations qui vont nous permettre de dégager des *invariants* que l’on retrouve, sous-jacents à l’activité de langage, quelles que soient les langues que l’on considère [...]”

Desse modo, como tudo o que foi falado até então a respeito da teoria vai de encontro com o tipo de ensino em língua materna que viemos defendendo durante o primeiro capítulo, nos próximos itens explicaremos conceitos e noções fulcrais para a compreensão da teoria de um modo geral e, mais especificamente, das análises realizadas e dos exercícios criados em nosso trabalho.

2.2 O enunciado e a enunciação

Os conceitos de enunciado e enunciação são essenciais para conseguirmos entender como se dá toda a investigação dentro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, sendo o enunciado o principal objeto de trabalho da teoria.

Na ânsia de extrapolar a análise estruturalista, Culioli começou a colocar em dúvida o conceito de frase. Ao perceber que existiam estruturas que não se encaixavam dentro das regras de boa formação frástica, notou que os princípios organizadores da boa formação enunciativa são, então, diferentes. Ademais, o modelo de análise no qual o conceito de frase está inserido supões que haja uma harmonia pré-estabelecida entre os sujeitos da enunciação, como se a comunicação fosse reduzida à transmissão de informação, ou remetesse-se a um universo pré-moldado.

No entanto, não é isso que ocorre. Tanto o sujeito que emite a mensagem, quanto o que a recebe são coautores do diálogo. Aquele que entra em contato com algum texto interpretá-lo-á de acordo com suas experiências e seu modo de perceber o universo que o circunda, construindo também os significados daquele texto de acordo com sua bagagem cultural, assim como seu autor o fez. O autor, assim que produz algum texto, lê-o, relê-o, revendo-o e analisando sua possível repercussão, ou sua repercussão, caso já tenha sido expressado.

Desse modo, como o universo é moldado, recortado e interpretado de acordo com a bagagem experiencial de cada sujeito – bagagem essa que não é estática –, e como a comunicação não é apenas uma transmissão linear de informações, é necessário que o objeto de análise da teoria esteja sempre localizado em relação a um espaço e a um tempo, relacionado a um sistema qualquer de coordenadas enunciativas, o que não ocorre com a frase. Temos, então, que frase “[...] é definida por regras de boa formação que regem essencialmente a relação predicativa¹⁴; um enunciado é uma relação predicativa

¹⁴ É importante salientarmos que predicar, predicação, relações predicativas não remetem a noção de predicado que apreendemos no estudo tradicional de sintaxe. Aqui, predicar assume um sentido mais amplo, semelhante ao do termo *predicare* do latim: o de falar sobre. Ao utilizarmos-nos de linguagem verbal para

identificada em relação a um sistema de coordenadas enunciativas [...]” (CULIOLI, 1999a, p. 129)¹⁵. Utilizando-nos do próprio exemplo do Culioli, quando temos *O gato come doces*, temos uma frase bem formada, mas, para que essa ideia torne-se um enunciado bem formado, é necessário localizá-lo, situá-lo no espaço-tempo em alguma situação singular: *Mamãe! Tem o gato que como doces!*. O mesmo se passa com os títulos das histórias dos textos por nós analisados. Quando lemos algo como *O Curupira na escola*, o que temos aqui é uma frase, e não um enunciado.

É também devido à variação que existe na experiência linguística de cada um que o uso da língua varia radicalmente de sujeito para sujeito, tornando, cada enunciado linguístico potencialmente ambíguo. É claro que há estabilidades, do contrário, não haveria a possibilidade do entendimento, mas mesmo estando ancorado a uma situação enunciativa específica, o enunciado é interpretado de acordo com a bagagem experiencial de cada um. Por isso, é importante levarmos em consideração o empírico (experiência) do estudante, pois é de acordo com o empírico que as estruturas e marcas linguísticas das línguas naturais serão utilizadas de diferentes modos para veicular sentidos, e manifestar o formal.

É exatamente isso que se passa quando um estudante escreve *Ribeirão Preto tem muita gente boa do coração*, querendo dizer, ao invés disso *Ribeirão tem muita gente de bom coração*. A experiência linguística desse estudante, o empírico, faz com que ele não perceba os sentidos outros que pode veicular ao produzir o enunciado que produziu, querendo utilizar-se das mesmas operações, porém, por meio de marcas diferentes. Um processo de sensibilização para como as marcas por ele utilizadas costumam operar, sana as possíveis dificuldades de expressão nesse sentido.

O enunciado, então, é o produto da enunciação e a enunciação é o ato de fazer o enunciado, é o enunciado enquanto acontecimento. Ela constrói, assim, significados por meio da representação mental, da referenciação linguística e da regulação intersubjetiva (ONOFRE, 2009).

Culioli, portanto, procura descobrir como a linguagem é construída a partir das referenciações dos sujeitos. Ele não propõe na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas termos como objeto o estudo de como aquilo que é externo à linguagem

situarmos alguma ideia no espaço e tempo estamos predicando e temos uma predicação. Dizer que uma noção é predicável, por exemplo, é assumir que ela pode ser transformada em um enunciado.

¹⁵ “[...] est définie par des règles de bonne formation [...] qui régissent essentiellement la relation prédicative; un énoncé est une relation prédicative repérée par rapport à un système de coordonnées énonciatives [...]”

influencia-na e marca-a – trabalho realizado pela Análise do Discurso –, mas, partindo das marcas linguísticas, propõe o caminho inverso: o estudo de como ocorre a manifestação de sentidos por meio dessas marcas da língua. Ou seja, como se dá a construção de sentido a partir da representação, referenciação e regulação; a partir da predicação durante a enunciação.

Sendo assim, no próximo tópico, explicaremos com mais detalhes o que são representação, referenciação e regulação, a “santíssima trindade” da enunciação, manifestada nos enunciados.

2.3 A construção dos significados

Como estávamos dizendo, segundo a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, toda construção de significados apenas ocorre devido a três ordens de operações: as de representação, referenciação e regulação. Todo sujeito dotado de linguagem opera nesses sentidos para que consiga construir significados e expressá-los:

“Uma tripla relação entre representação mental, processo referencial e regulação é um pré-requisito para qualquer atividade simbólica e conceitual mediada por sequências textuais (e/ou gestuais) que sujeitos produzem e reconhecem como formas significativas interpretáveis [...]” (CULIOLI, 1990, p. 179)¹⁶

Todas essas três ordens de operações estão totalmente imbricadas e articuladas durante a construção dos sentidos, cabendo ressaltar que têm influência nos três níveis da linguagem, que serão explicados agora.

O nível I é o das representações mentais, trata-se da cognição – entendendo aqui cognição em seu sentido amplo, portanto, o afeto dela faz parte. É um nível ao qual nós não temos acesso direto e onde são construídas as noções¹⁷ e os sentidos, ocorrendo nele todas as operações. Esses sentidos, porém, apenas são concretizados por meio dessas operações no nível II, o nível das representações linguísticas. Nele, os marcadores são

¹⁶ A threefold relationship between mental representation, referential processes and regulation, is a prerequisite to any symbolic conceptual activity mediated by text (and/ or gesture) sequences that subjects produce and recognize as interpretable meaningful shapes [...]

¹⁷ É importante entendermos que, diferentemente de como foi usado no início deste capítulo, o termo *noção*, neste momento, retoma um dos conceitos centrais da teoria Culioliana. Não significa, portanto, neste caso, conhecimento elementar, superficial ou geral acerca de algo. O conceito do termo *noção*, relacionado à teoria como agora foi empregado, será explicado no próximo tópico deste capítulo, em 2.4.1.

agenciados e formam-se os enunciados. É por meio das representações metalinguísticas, do nível III enfim, que o estudioso da linguagem cria ferramentas para investigar o nível I por meio dos caminhos operatórios marcados nos enunciados do nível II.

No tópico seguinte, portanto, perceberemos em mais detalhes de que modo a representação mental, a referenciação e a regulação articulam-se, relacionam-se aos níveis descritos e ligam-se, respectivamente, mais a operações de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica.

2.3.1 REPRESENTAÇÃO, REFERENCIAÇÃO E REGULAÇÃO

Iniciando pela **representação**, podemos dizer que ela constitui um tipo de operação que nos auxiliam a apreender o mundo. Tal apreensão é subjetiva e sua elaboração é mediada por fatores físicos, culturais e mentais, construindo as noções, os sentidos. Trata-se da capacidade que o ser humano tem de observar objetos a ele exteriores e atribuir-lhes propriedades P, e as não propriedades P' (ONOFRE, 2003), organizando-os. Segundo Culioli não existem noções que não sejam de ordem físico-cultural e nós não temos acesso a elas. Porém, suas manifestações são materializadas por meio dos textos e gestos (tanto faciais e corporais, quanto fônicos, relacionados a prosódia ou entonação).

Assim, quando um estudante escreve o título *Um Curupira na escola*, querendo dizer que poderia haver mais de um Curupira no mundo, tal educando tem uma representação da noção *Curupira* em sua mente diferente da noção formada por alguém um pouco mais familiarizado com a lenda e que saiba que *Curupira* é uma entidade única. Quando esses sentidos, portanto, ainda são noções, são abstratos e encontram-se no nível I da linguagem. Quando, contudo, tais representações são concretizadas, como foi feito pelo estudante autor do título *Um Curupira na escola* em seu texto, passam para o nível II da linguagem tornando-se mais socializadas e ligadas ao outro (REZENDE, 2009).

Nesse momento em que as representações mentais são concretizadas, o que temos é a **referenciação**.

Aqui, vale ressaltar que nesse caminho de I para II, sempre existirão estabilidades e deformabilidades, mesmo dentro de uma própria língua. Daí o caráter bastante dinâmico da língua articulada à linguagem:

[...] Se nós tivéssemos uma relação termo a termo, nós teríamos uma nomenclatura no caso mais grosseiro e, de modo mais geral, um código.

Ora, não temos um marcador – um valor. Nós podemos ter: um marcador – vários valores; vários marcadores – um valor. Em outros termos, vai surgir sem parar o problema da sinonímia e da homonímia, da ambiguidade e da paráfrase, de valores compostos, resumindo, tudo exceto um jogo fixo entre representantes e representações. Mas essa instabilidade supõe uma invariância, que assegura a estabilidade da produção-reconhecimento das formas sonoras (ou gráficas) [...] (CULIOLI, 1990, p. 22)¹⁸

[...] Como lidamos com sistemas estáveis e deformáveis (esta dupla propriedade é uma das características da linguagem humana), compreendemos que a especificidade de cada língua pode nos parecer irreduzível (se nos situamos em II), mas, transponível, ou melhor, aproximativamente ajustável, se levamos em conta a gênese das formas do nível II (as formas do nível II são formas possíveis derivadas do nível I) (CULIOLI, 1999a, p. 164)¹⁹.

A partir disso, quando os sujeitos enunciadoreis precisam realizar ajustamentos, para que possam compreender-se e entender quais as representações mentais em jogo e como cada um está referenciando-as, é necessária a **regulação**. Muitas brigas e discussões podem ser evitadas quando temos consciência desse processo, em que, muitas vezes, duas pessoas estão dizendo o mesmo, utilizando-se apenas de referências diferentes, cada uma baseada em sua experiência e nas representações construídas a partir dela para referenciar.

A regulação, portanto, nada mais é que o ajuste de estruturas de referência e representações entre sujeitos, chegando a um estado de equilíbrio para com as referências utilizadas durante a enunciação. Ela pode ocorrer no nível III da linguagem se os locutores da enunciação tiverem que recorrer a recursos linguísticos para explicarem o que queriam dizer, por exemplo.

¹⁸ “[...] Si nous avons une relation terme à terme, nous aurions une nomenclature dans l’écrit le plus grossier et, de façon plus générale, un codage. Or, on n’a pas un marqueur – une valeur. Nous pouvons avoir: un marqueur – plusieurs valeurs; plusieurs marqueurs – une valeur. Em d’autres termes, va surgir sans arrêt le problème de la synonymie et de l’homonymie, de l’ambiguïté et de la paráfrase, des valeurs composites, bref, tout sauf un jeu fixe entre représentants et représentations. Mais cette labilité suppose une invariance, qui assure la stabilité de la production-reconnaissance des formes sonores (ou graphiques) [...]”

¹⁹ “[...] Comme on a affaire à des systèmes à la fois stables et déformables (cette double propriété est une des caractéristiques du langage humain), on comprendra que la spécificité de chaque langue peut nous apparaître irréductible (si nous situons en II), mais surmontable, ou plutôt approximativement ajustable, si l’on prend en compte la gênese des formes de niveau II (les formes de niveau II sont des formes possibles issues des représentations de niveau I)”.

Quando esse ajuste se dá, altera-se também a representação mental que os sujeitos da enunciação tinham a respeito da determinada noção, acrescentando-lhe, no mínimo, mais uma possibilidade de ocorrência. Isso, conseqüentemente, influencia o modo como cada um irá refenciá-la em uma próxima situação de enunciação, o que nos mostra como esses três tipos de operação – representação, referenciação e regulação – estão imbricadas, assim como os três níveis da linguagem.

A partir do momento que o professor compreende, então, que o estudante ao escrever *Ribeirão Preto tem muita gente boa do coração* está querendo dizer o mesmo que *Ribeirão tem muita gente de bom coração* apenas por meio de uma estrutura de referenciação diferente, menos sensível a determinadas nuances; ou que ao escrever *Um Curupira na escola*, pode, simplesmente, ter realizado uma representação mental da noção *Curupira* diferente da adotada pelo professor, o trabalho com o “erro” na produção textual (oral ou escrita) do educando muda. Abre-se espaço para o diálogo, desse modo. Além disso, se partirmos do texto do estudante para instaurar essa relação dialógica com a alteridade, conseguimos sensibilizá-lo a nuances ou a outras representações mentais existentes para determinado objeto. Estimulamos, assim, a consciência, a criatividade e a autonomia gramaticais do educando com o auxílio das contribuições que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas já trouxeram para a linguística.

2.4 Noção e domínio nocional

2.4.1 A NOÇÃO

No tópico anterior, ao falarmos sobre as representações mentais, introduzimos ao nosso trabalho o conceito noção. Tal conceito na teoria Culioliana é central, constituindo-se como seu grande diferencial teórico em relação a outros métodos de análise linguística. De acordo com Rezende (2009), é a partir dele que conseguimos superar polarizações existentes em uma linguística classificatória estática e construída, passando para uma linguística dinâmica, de operações e que valoriza o processo construtivo de significados e valores em língua, assim como preconiza a teoria estudada.

Segundo Culioli, então, não existem palavras que sejam *ou* verbos, *ou* substantivos *ou* adjetivos, por exemplo. O que temos são noções que, *de acordo com a construção do enunciado e as relações léxico-gramaticais estabelecidas*, ocorrem de determinada maneira. Não há, portanto, categorias do modo rígido e estático como se concebe no estudo da gramática tradicional. Um mesmo termo, pode pertencer a

diferentes dessas categorias. Ademais, nem mesmo uma determinada categoria funcionará sempre como sua definição – também estática – prevê.

Pegemos o exemplo do artigo definido. Quando colocado diante de palavras que são consideradas tipicamente adjetivos ou verbos, tais palavras são transformadas em substantivo, carregando uma nuance semântica, um conceito e uma função específicos, diferentes das de quando estavam desacompanhadas do artigo definido. Em

O brilho dos seus olhos é cheio de doçura;

O brilhar dos seus olhos me traz alegria;

Ela vai brilhar amanhã no show;

Estrelas brilham no céu.

temos quatro ocorrências diferentes de uma mesma noção – relacionada a brilho, brilhar –, as duas primeiras consideradas tradicionalmente como substantivos, e as últimas como verbos. Porém, o que determina a categoria da palavra no enunciado e suas nuances de sentido não é a palavra em si, mas, o arranjo léxico-gramatical presente no enunciado.

Podemos afirmar, por exemplo, que o artigo definido tem forte influência no fato de a palavra “brilhar” do segundo enunciado ter algumas propriedades que, tipicamente, um nome teria, ao operar uma flechagem²⁰ sobre a noção; podemos afirmar também que esse *brilhar* não tem exatamente o mesmo sentido do *brilhar* do terceiro enunciado – mesmo sendo a mesma palavra – e que, nenhuma das duas apresenta a mesma nuance semântica que o *brilho* ou o *brilham*, dos primeiro e quarto enunciado, mesmo pertencendo de modo análogo às mesmas categorias gramaticais – a do primeiro e segundo enunciado são substantivos, a do terceiro e quarto verbos.

Tanto em *brilho*, quanto no primeiro *brilhar*, devido, sobretudo, ao uso do artigo definido em harmonia com o restante do enunciado, a ideia do brilho dos olhos de alguém é retomada, uma flechagem é operada. Porém, enquanto *o brilho* retoma a lembrança de algo mais estático, *o brilhar* retoma toda a ideia da pulsação, do movimento que o ato de brilhar transmite. Em *O brilho dos seus olhos é cheio de doçura*, temos, de modo implícito no preconstructo: seus olhos têm brilho. Essa é a ideia retomada. Em *O brilhar dos seus olhos me traz alegria*, temos, de modo implícito no preconstructo: seus olhos brilham. Essa é a ideia retomada.

²⁰ Tal conceito será melhor elucidado mais à frente neste capítulo, no tópico 2.5.3.1.

Já o *brilhar* do terceiro enunciado embora tenha em si a mesma ideia de pulsação e movimento do *brilhar* do segundo enunciado, não retoma nenhuma ideia no preconstructo do enunciado, bem como o *brilham* do quarto enunciado. Porém, enquanto o *brilhar* de *Ela vai brilhar amanhã no show* transmite o sentido de que a pessoa irá se destacar, desempenhando uma boa apresentação; o *brilham* de *Estrelas brilham no céu* refere-se ao brilho físico da estrela relacionado à emissão de luz.

Desse modo, fica mais fácil percebermos a afirmação anteriormente feita de como o que determina a categoria da palavra no enunciado e suas nuances de sentido não é a palavra em si, mas, o arranjo léxico-gramatical presente no enunciado. O fato de determinada noção poder carregar traços semânticos existentes em verbos e ser precedida por um artigo definido, que geralmente acompanham substantivos, a deixa com uma nuance diferente daquela que teria caso estivesse desacompanhada do artigo definido, por exemplo.

Ainda sob o exemplo do artigo definido, pensando nas definições dessa categoria – encontradas nos materiais didáticos analisados no capítulo III –, as quais afirmam que ele tem como função definir, particularizar, referir-se ao que já é conhecido, percebemos que isso nem sempre se dá. Como já mostramos no capítulo I, ao observarmos um exemplo como

“Os hospitais em Ribeirão Preto são muito bons porque salvam muitas vidas”²¹

extraído de um texto de um aluno do ensino fundamental, notamos que o artigo definido aqui não particulariza e nem se refere a algo necessariamente conhecido, desempenhando uma função de generalização nesse caso, por meio de uma operação de varredura². E, mesmo sem o especificador “em Ribeirão Preto”, o efeito produzido ainda seria o de generalização.

Desse modo, entender que não há “uma relação de etiquetagem entre as palavras e os conceitos [...]” (Culioli, 1990, p. 85)²², que léxico e gramática não são independentes, e que não existe sentido fora da enunciação, é essencial para conseguirmos compreender as línguas e a linguagem, sendo também fulcral para conseguirmos dimensionar aquilo

²¹ Exemplo de oração retirada do corpus montado a partir de produções dos estudantes, cuja análise mais detalhada será realizada no capítulo V deste trabalho.

²² “[...] une relation d’étiquetage entre des mots et des concepts [...]”

que a *noção* – conceito basilar da teoria, capaz de sustentar todas essas rupturas com a tradição – representa na teoria Culioliana, já que, segundo o próprio autor, o emprego metalinguístico do termo *noção* surgiu da sua inquietude teórica: “[...] Eu não poderia me satisfazer com as classificações das palavras, os campos semânticos, os traços sêmicos, a sintaxe separada da semântica (e do resto...), os conceitos, que tiram sua força de sua rigidez [...]” (Culioli, 1999b, p. 18)²³.

Contudo, diante de todas essas rupturas, a partir do momento que percebemos que não há rigidez, nem estagnação, fica-nos outra dúvida: como faz-se possível a compreensão intersubjetiva, ou seja, a compreensão entre os sujeitos? Por que não nos perdemos em meio a essa dinamicidade e variação radical que constitui a linguagem?

A resposta para essa outra inquietude, novamente, está na *noção*. É por meio da unidade possível de se encontrar no dinâmico jogo linguístico, que conseguimos entender como se instaura esse processo de variações e invariâncias na linguagem, sendo a *noção* o trabalho de abstração feito pelo teórico para construir representações que atendessem ao dinâmico e estável da linguagem.

Como vimos discutindo desde mais acima, então, não existem palavras ligadas de modo unívoco a determinados conceitos, nem amarradas a determinadas categorias gramaticais e funções frasais. O que temos, em realidade, são noções que, *de acordo com a construção do enunciado e as relações léxico-gramaticais estabelecidas*, ocorrem de diferentes modos, com diferentes sentidos, estabelecendo diferentes relações gramaticais.

O termo *noção*, desse modo, é bastante abrangente e abstrato, podendo ser facilmente confundido com os termos *palavra*, *léxico* ou *conceito*, para alguém que inicia seus estudos na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas. Ele, porém, ao mesmo tempo que pode ser todos, não é nenhum, constituindo-se como virtualidade concretizada na língua por meio de ocorrências. A *noção*, então, constrói-se a partir das operações subjetivas de representação, referenciação e regulação – já explicadas em 2.3.1 deste trabalho –, concretizando-se e definindo-se nos textos por meio de suas ocorrências e as relações estabelecidas entre elas e as demais noções do enunciado. Pode ser compreendida, assim, como “um conjunto de propriedades em potencial que dependendo de suas combinações (determinadas por fatores psíquico-físico-culturais), formarão categorias tais como objetos ou fenômenos do mundo” (ONOFRE, 2003, p. 65).

²³ “[...] Je ne pouvais pas me satisfaire des classements des mots, des champs sémantiques, des traits sémiques, de la syntaxe coupée de la sémantique (et du reste...), des concepts, qui tirent leur force de leur rigidité [...]”

No *Dicionário de linguística da enunciação*, encontramos a seguinte explicação para o termo *noção*, baseada em Culioli:

[...] Falar de noção é falar de um conjunto que se pode expressar, por exemplo, por “ler; leitura; livro; leitor; biblioteca etc.” Entendida, portanto, como um feixe de propriedades físico-culturais, sem estatuto linguístico propriamente dito, apresenta-se como uma entidade híbrida entre o mundo e as representações físico-culturais, por um lado, e a língua, por outro. A noção é em si mesma indivisível e pode ser apreendida somente através das ocorrências, que são suas realizações particulares (FLORES, et al, 2009)

De acordo com Culioli (1990) em seu texto *A fronteira*, ao associarmos determinada noção a uma palavra, estamos construindo o domínio nocional. Quando crianças, vamos experimentando nossa língua, buscando representar e referenciar o empírico a partir de nossas experiências físico-culturais, depreendendo propriedades que nos fazem entender e estabelecer, por exemplo, o que é ser careca, o que é ser calvo, o que é ter cabelo, e que pelo não é o mesmo que cabelo; o que pode significar gato nos diversos contextos – tidos como metafóricos ou não – e quais são as propriedades que unem todas as ocorrências de gato a um mesmo domínio nocional; que livro, leitura, biblioteca, livraria têm todas propriedades que os assemelham e os diferenciam; entre outros.

É por meio da interação e de um grande trabalho interno, então, e a partir de nossas experiências, que vamos testando como usar e entender determinadas ocorrências, encontrando as estabilidades que nelas se instauram.

[...] temos todo um conjunto de propriedades que se organizam umas em relação às outras, que são físicas, culturais, antropológicas, e que fazem com que no fim das contas um termo não remeta a *um* sentido, mas remeta a [...] um *domínio nocional*, quer dizer, a todo um conjunto de virtualidades. Todo o trabalho metafórico apoia-se em grande parte sobre essa propriedade fundamental da atividade simbólica por meio da atividade da linguagem, e que é plasticidade (temos a estabilidade é por

isso que as palavras são também etiquetas, mas de um outro lado temos deformabilidade) (CULIOLI, 1990, p. 86)²⁴.

Assim, a noção remete a um **domínio nocional**, que é estável e, ao mesmo tempo, passível de deformabilidades, construído pelas mais diversas **ocorrências** da noção, e organizado por: um **tipo** e um **atrator** – constituindo seu centro, em seu **interior** –; um **exterior**; e uma **fronteira**, que delimitará o que faz parte de determinada noção, ou domínio nocional; o que não faz – sendo seu **complementar** –; e o que não está nem no interior do domínio, nem no exterior exatamente.

No tópico seguinte, 2.4.2, explicaremos mais detalhadamente como funciona o domínio nocional, por meio da explanação sobre cada termo acima destacado, o que nos facilitará a compreensão do que representa a *noção* dentro da Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas.

2.4.2 O DOMÍNIO NOCIONAL

Assim como já vimos acima, o domínio nocional é uma construção simultaneamente aberta e fechada a deformabilidades, que surge a partir das ocorrências de determinada noção, num jogo intersubjetivo. De acordo com Rezende (2009) “O conceito de domínio nocional assim como o de noção está intimamente ligado ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo”. Ademais, segundo Antoine Culioli:

[...] A ideia fundamental é que não existe ocorrência textual isolada. Assim, quando um sujeito produz um enunciado (ou seja, uma ocorrência textual, ela mesma, composta de ocorrências de termos constitutivos), este enunciado, e cada uma de suas partes constitutivas, é situado em um espaço enunciativo munido de um sistema de coordenadas subjetivas e espaço-temporais, agrupado em um campo de relações inter-sujeitos, e toda ocorrência faz parte de um agregado estruturado de ocorrências que fomentam um domínio. Esse domínio se compõe de um interior (valores positivos) munido de um centro (que fornece o valor típico, e falarei de centro organizador; ou o valor por

²⁴ “[...] vous avez tout un ensemble de propriétés qui s’organisent les unes par rapport aux autres, qui sont physiques, culturelles, anthropologiques, et qui font qu’en fin de compte un terme ne renvoie pas à *un* sens, mais renvoie à [...] *domaine notionnel*, c’est-à-dire à tout un ensemble de virtualités. Tout le travail métaphorique porte en grande partie sur cette propriété fondamentale de l’activité symbolique à travers l’activité de langage, et qui est plasticité (on a stabilité, c’est pour cela que les mots sont aussi des étiquettes, mais d’un autre côté on a déformabilité)”.

excelência – mais alto grau eleito – e falo de atrator), de um exterior (valores totalmente outros, valor nulo, parte vazia); de uma fronteira. Temos assim um domínio que localiza toda ocorrência em uma zona (centro; interior; fronteira; exterior) [...] (CULIOLI, 1990, p. 29)²⁵.g

Desse modo, o domínio nocional pode ser subdivido em: *ocorrência, centro organizador, tipo, atrator, fronteira e complementar*.

A **ocorrência** é uma das possíveis materializações de uma noção. Ela terá a propriedade P, ou parte dela, pertencente, em maior ou menor grau, a todas ocorrências da determinada noção. A ocorrência é a passagem, portanto, da noção sob forma de linguagem a uma materialidade na língua, sendo um “[...] acontecimento enunciativo que delimita uma porção de espaço/tempo especificada pela propriedade P. Inversamente, a propriedade P é inserida em um texto graças a um jogo de determinações que lhe dá um estatuto de ocorrência [...]” (Culioli, 1999b, p. 11).

De acordo com Rezende (2009), as ocorrências

[...] ao mesmo tempo fragmentam e unificam, pois é por meio da fragmentação, que é de natureza quantitativa, que eu posso descobrir qualitativamente a noção, quer dizer, o bloco semântico não divisível, mas é, simultaneamente, a existência do bloco semântico não divisível (a essência, a qualidade, a intensão) que permite estabelecer os quadros concretos (a quantificação ou a extensão de uma noção, ou ainda a sua fragmentação) (REZENDE, 2009, p. 34).

Sendo assim, cada ocorrência, ao mesmo tempo que tem propriedades que a aproximam mais ou menos do valor idealizado de sua noção, no domínio nocional, também representa propriedades diferenciadas dessa mesma noção. Nesse sentido, é importante haver uma ocorrência que represente um objeto real ou típico que tenha a propriedade <verdadeiramente P>, auxiliando na organização de toda essa fragmentação existente em uma noção, constituindo seu **centro organizador**. Desse modo, sempre que

²⁵ “[...] L'idée fondamentale est qu'il n'existe pas d'occurrence textuelle isolée. Ainsi, lorsqu'un sujet produit un énoncé (c'est-à-dire une occurrence textuelle, elle-même composée d'occurrences de termes constitutifs), cet énoncé, et chacune de ses parties constitutives, est situé dans un espace énonciatif muni d'un système de coordonnées subjectives et spatio-temporelles, pris dans un champ de relations inter-sujets, et toute occurrence fait partie d'un agrégat structuré d'occurrences qui forment un domaine. Ce domaine se compose d'un intérieur (valeurs positives) muni d'un centre (qui fournit la valeur typique, et je parlerai de centre organisateur; ou la valeur par excellence – haut degré élatif – et je parle d'attracteur); d'un extérieur (valeurs totalement autres, valeur nulle, partie vide); d'une frontière. On a ainsi un domaine qui localise toute occurrence dans une zone (centre; intérieur; frontière; extérieur) [...]”

tenho um domínio nocional, permeado por ocorrências com propriedades específicas e propriedades que convergem, aquilo que convergir estará em um processo de identificação com esse centro organizador, sendo que, quanto menos da propriedade presente no centro – propriedade estabilizadora da noção – a ocorrência tiver, ou seja, quanto mais diferenciada do centro for, mais próxima do exterior do domínio nocional estará.

Há, então, ainda de acordo com Rezende (2009) e Culioli (1999b) duas formas de organização do centro: o **tipo** e o **atrator**, em que o tipo é uma ocorrência específica e que se torna representativa, em relação às outras ocorrências; e o atrator uma ocorrência marcada em relação a ela mesma, tornando-se singularizada ao máximo, constituindo-se como origem absoluta e definindo-se também em relação ao próprio enunciado.

Ao termos, então, ocorrências em enunciados como “Isso que para mim é X.”, “X nada mais é que isso.”, “Isso é verdadeiramente X.” estamos pensando em tipo. Já em enunciados como “Que X!” (Que jogada!; Que casa!;...), estamos falando de atrator.

No entanto, quanto mais diferenciadas e menos identificadas desse centro organizador encontram-se as propriedades de determinada ocorrência, mais próxima do exterior do domínio nocional ela está, havendo, desse modo, dentro do domínio, “um limiar, ou uma zona de alteração, de transformação” (REZENDE, 2009, p. 37), onde existam todas as ocorrências que, segundo Culioli (1990) contêm não só a propriedade P, mas também a propriedade P alterada, que faz com que não seja mais totalmente P, ou que não tenha a propriedade P, e, ao mesmo tempo, não seja totalmente exterior ao domínio nocional. Esse limiar do domínio nocional é chamado na teoria de **fronteira**.

Vamos ter um *centro* que vai nos dar um organizador (“é verdadeiramente tal coisa”), um atrator (o “auto grau”), um *gradiente*, e o que é interessante, é que podemos mostrar que vamos ter do outro lado um *exterior*. Constrói-se uma *fronteira*: ou seja, aquilo que tem a propriedade “p” e ao mesmo tempo a propriedade alterada, que faz que não seja mais totalmente “p”, que não tenha a propriedade “p”, mas que não esteja totalmente no exterior [...] (CULIOLI, 1990, p. 88)²⁶.

²⁶ “On va donc avoir un *centre* qui va nous donner un organisateur (« c’est vraiment telle chose »), un attracteur (le « haut degré »), un *gradient*, et ce qui est intéressant, c’est que l’on peut montrer que l’on va avoir de l’autre côté un extérieur. On va construire une *frontière* : c’est-à-dire ce qui a la propriété « p » et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n’est plus totalement « p », que cela n’a pas la propriété « p », mais que cela n’est pas totalement extérieur [...]”

Ainda segundo Rezende (2009), ter uma fronteira é algo extremamente benéfico para não cairmos nas armadilhas limitadoras de uma análise polarizada:

[...] O estabelecimento de uma fronteira entre os domínios evita a tendência em se restringir a análise do sentido aos pólos A e A' (A/ não A) e nos ajuda a ampliar nosso universo de valores, possibilitando a contemplação daquilo que se encontra tanto entre A e A' quanto na gênese da própria construção dos valores polarizados (REZENDE, 2009, p. 37-8).

Então, ao compreendermos a fronteira de um domínio nocional e suas relações com o interior e o exterior desse domínio, somos capazes de apreender o que seria o **complementar** dentro da teoria Culiolina, constituindo-se como a zona que une a fronteira e o exterior do domínio nocional, ou seja, a zona complementar ao domínio P, compreendendo tudo aquilo que não é exatamente P (fronteira – “não verdadeiramente X”), ou que não pode se chamar de P (exterior – “verdadeiramente não X”).

É importante ressaltar ainda que

O complementar para Culioli não se reduz ao complementar matemático ou lógico, em que se tem dois valores, sendo um complementar do outro. Não há uma negação já construída que permita estabelecer, definitivamente, o complementar de uma noção. Ele é constantemente ‘fabricado’ pelos enunciadores no momento da enunciação (REZENDE, 2009, p. 40).

Desse modo, para finalizarmos este tópico e aclaramos possíveis dúvidas após termos explicado, em linhas gerais, o domínio nocional na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, vamos exemplificar tudo o que foi dito, a partir de um enunciado do nosso corpus.

Na oração retirada do texto de um aluno do ensino fundamental

1) Ribeirão Preto tem muita gente boa do coração

temos uma ambiguidade na expressão complexa “gente boa do coração”. Analisando-se o contexto linguístico no qual o enunciado foi produzido, percebemos que o estudante

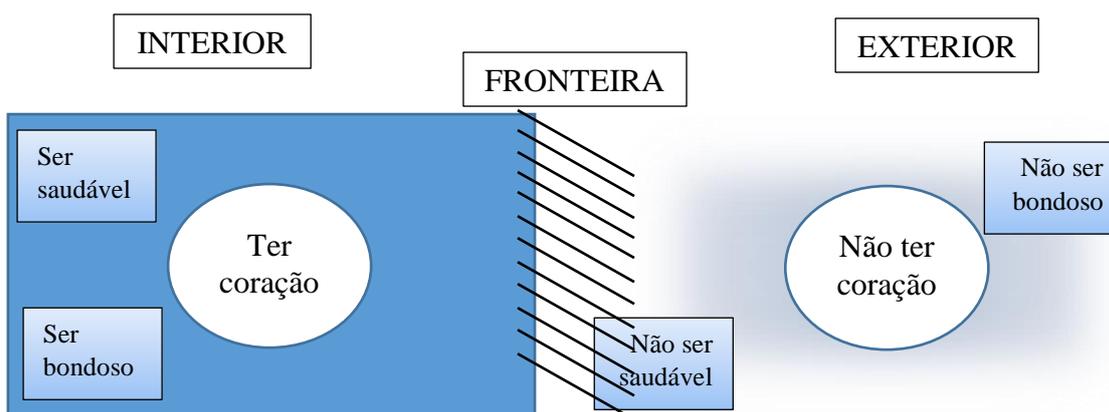
estava referindo-se a pessoas bondosas e não pessoas com saúde, como se tivesse dito algo como

2) Ribeirão Preto tem muita gente boa de coração

Quando analisamos tais enunciados no capítulo IV desta dissertação, ao tentarmos entender o porquê de tal ambiguidade ocorrer e como o artigo definido a isso se relaciona, tivemos de retomar nossos conhecimentos a respeito de noções e domínio nocional para compreendermos o funcionamento da noção “ter bom coração”.

Ao enunciarmos uma oração como “Por que ser tão indiferente? Ele não tem coração mesmo”, ou “Ela não tem coração para subir tudo isso de escada, não vai aguentar”, percebemos duas ocorrências distintas relacionadas a noção <ter coração> e seu complementar <não ter coração>. Tomando como parâmetro o centro organizador do domínio nocional, o tipo “ter coração”, é possível estabelecer o que pertence ao interior com a propriedade “tudo o que se pode chamar de ter coração”. Nesse sentido, ser bondoso está no interior da noção assim como ter saúde. E, caminhando para o exterior da noção, podemos ter valores gradativos, como quase ser bondoso, ou quase ser saudável; ser pouco bondoso, ou pouco saudável; não ser saudável; tudo isso na região fronteira. O esquema abaixo pode ilustrar com mais clareza o que queremos dizer:

Figura 1 – domínio nocional de *ter coração*



Fonte: elaborada pela autora

Desse modo, como a noção <ter coração> pode ser fragmentada em diferentes ocorrências, permite a dupla interpretação do enunciado 1, pois, como veremos no

capítulo IV, embora o artigo definido em harmonia com outros elementos do enunciado remeta a uma ocorrência específica da noção <ter coração> (ter saúde, ser saudável, no caso), o contexto enunciativo retoma outra ocorrência possível dentro desse domínio nocional (a de se ser bondoso), e, então, evidencia-se a ambiguidade do enunciado.

Durante nossas análises, também foi necessário procurarmos entender como as propriedades lexicais das ocorrências empregadas nos enunciados dos estudantes podem interferir em operações de determinação, bem como suas noções delas sofrerem interferência. Desse modo, tivemos que, necessariamente, compreender os conceitos de discreto, compacto e denso. São esses os conceitos, portanto, que serão explicados no próximo tópico.

2.4.3 DISCRETO DENSO E COMPACTO

De acordo com Culioli (1999b, p. 14), as operações quantitativas (QNT) afinizam-se ao *tipo*, enquanto as qualitativas²⁷ (QLT) ao *atrator* em um domínio nocional. Para que a construção de ocorrências aconteça, porém, é necessário que a noção passe por uma individualização, na qual são colocados em jogo diferentes pesos para QNT e QLT. Isso inclui operações de determinação em interação com propriedades lexicais das ocorrências enunciadas. Os diferentes pesos dados a QNT e QLT em cada situação, juntamente com as operações de determinação, chamamos por *discreto*, *denso* e *compacto*.

No caso **discreto**, QNT é preponderante sobre QLT. A estabilidade da noção funda-se em relação ao tipo. Desse modo, as ocorrências consideradas discretas são bem individualizadas e delimitadas no espaço-tempo, sendo enumeráveis e quantificáveis. É o caso das ocorrências destacadas nos enunciados abaixo:

- 3) Os alunos estavam sujando muito a escola.
- 4) Fiquei com medo da criatura de cabelos vermelhos.

Quando pensamos no **denso**, o que temos é um misto entre QNT e QLT na construção da ocorrência juntamente com suas propriedades lexicais. Não há preponderância de um sobre outro e nem é a forma tipo que estabiliza o domínio nocional da ocorrência. O que ocorre nesse tipo de situação é que as ocorrências não são

²⁷ Ambas operações, de qualificação e quantificação, serão melhor explicadas no ítem 2.5.2 deste capítulo.

enumeráveis mas podem ser quantificáveis com o auxílio de um marcador. É o caso de *leite e água* nos enunciados abaixo.

5) Ela disse que beberia um copo de leite assim que chegasse, então deixe um pouco na jarra.

6) Que sede! Preciso de água.

Nos dois casos acima, *leite* apenas é delimitado no espaço-tempo por meio do marcador *um copo*, já *água* não é delimitada por nenhum marcador e a quantidade de água que se precisa só pode ser especificada circularmente: “*Preciso da quantidade de água que preciso*”. Ambas assumem, assim, um caráter denso.

Por último, ao procurarmos entender o **compacto**, veremos que esse é o caso em que a ocorrência é estabilizada em relação ao *atrator*, sendo QLT preponderante sobre QNT. Nesse caso, a construção do gradiente é fundamental e a única singularização possível de ocorrer é a de caráter qualitativo.

O compacto, então, não é nem enumerável nem quantificável, e para Culioli

[...] Não há ocorrência, no sentido em que não há fragmentação de uma porção do espaço-tempo, mas podemos sem contradição falar de ocorrência, porque o compacto, remetendo ao homogêneo, reporta o acontecimento da fragmentação sobre o acabamento com restrições específicas. (CULIOLI, 1999b, p 14)²⁸

Assim, é possível pensarmos em enunciados como:

7) Ela tem sentido uma saudade doída.

8) A saudade do pai pelo filho é grande.

9) Há cheiro de saudade no ar.

É essencial que entendamos, contudo, que o que acabamos de explicar não constitui um quadro preestabelecido o qual não sofre alterações. Embora características lexicais da ocorrência influenciem na definição do discreto, denso e compacto, noções e

²⁸ “[...] Il n’y a pas occurrence, au sens où il n’y a pas fragmentation d’une portion d’espace-temps, mais l’on peut sans contradiction parler d’ocurrence, car le compact, em renvoyant à l’homogène reporte le déclenchement de la fragmentation sur l’entourage, avec des contraentes spécifiques”.

unidades lexicais não coincidem, e todo o arranjo de marcadores léxico-gramaticais influenciam na determinação da noção. É nesse sentido que o artigo definido – assim como os outros artigos também – pode influenciar, enquanto marcador nas características discreto, denso e compacto. Por exemplo, em:

10) A toalha da mesa ficou toda suja.

11) Precisava ganhar uma toalha de mesa.

Embora em 10 e 11 tenhamos o mesmo ítem lexical, *mesa*, em 10 temos uma ocorrência discreta da noção, enquanto em 11 densa. Como veremos de modo mais detalhado no capítulo V de nosso trabalho, o artigo definido influencia nesse processo.

Desse modo, após compreendermos o conceito de noção, como organiza-se um domínio nocional, e algumas características que a ocorrência pode assumir na enunciação de acordo com operações de QNT, QLT, cabe-nos entender outros aspectos que realizem essa passagem da noção do nível das representações mentais da linguagem para uma situação enunciativa.

A seguir, portanto, apresentaremos algumas dessas operações enunciativas que realizam essa transição, estabilizando-se, dentre outras, por meio da marca linguística do artigo definido.

2.5 Algumas operações enunciativas

Embora todos os conceitos da teoria sejam importantes e interdependentes, acreditamos que aqueles descritos até então foram os mais centrais para que pudéssemos compreender qualquer outro. A partir de agora, portanto, veremos aqueles que utilizaremos de modo mais específico para as nossas análises sem a pretensão, como já dissemos, de esgotar toda a construção teórica proposta por Antoine Culioli.

2.5.1 REPÉRAGE

A *reperáge* envolve um conceito complexo e que não tem um termo correspondente determinado para o português. Sendo assim, em nosso trabalho, optamos por deixar o termo em francês para não ocorrer possíveis confusões relacionadas a outras operações cuja a tradução lexical seria a mesma.

Tal conceito envolve operações que tem por função situar, localizar as noções para que possam tornarem-se enunciados. Segundo Antoine Culioli, ele é relacionado ao conceito de localização relativa, ligada, por sua vez, à determinação:

Enunciar, é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer uma rede de valores referenciais, resumindo, um sistema de repérage. Todo enunciado é repéré [“localizado”] em relação a uma situação de enunciação que é definida em relação a um primeiro sujeito enunciador \mathcal{E}_e (um dos sujeitos enunciadores sem os quais não há enunciação) e a um tempo de enunciação \mathcal{T}_e [...]” (CULIOLI, 1999b, p. 44)²⁹.

Com relação a essa citação, é importante ressaltarmos que a localização de uma noção com relação ao tempo é, em um primeiro momento, ao tempo de enunciação, no sentido de sabermos se o enunciado refere-se a algo anterior, concomitante ou futuro ao tempo da enunciação.

As operações de *repérage*, então, trabalharão no sentido de situar as noções, colocá-las em relação com a enunciação e umas com as outras, estabelecendo identificações, diferenciações, e localizações abstratas, por exemplo. A ideia fundamental aqui é que um objeto apenas adquire um valor determinado devido a um sistema de *repérage*. Em um sistema de *repérage*, quando temos um termo *X repéré* em relação a um *Y*, significa que *X* está situado em relação a *Y* – funcionando como um ponto de referência a *X* – (CULIOLI, 1999a).

Quando temos enunciados como:

- 3) O motorista do ônibus passou mal.
- 4) Japão – o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina

Percebemos, em 1, que *motorista* está localizado em relação a *ônibus*, bem como *Japão* é identificado com a noção *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina*. Ambas são operações de *reperáge* ao situarem uma noção em relação a outra.

²⁹ “*Enoncer*, c’est construire un *espace*, *orienter*, *déterminer*, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage. Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d’énonciation qui est définie par rapport à un premier sujet énonciateur \mathcal{E}_e (l’un des deux sujets énonciateurs sans lesquels il n’y a p’s d’énonciation) et è um temps d’énonciation \mathcal{T}_e [...]”

É importante ressaltar também que, no primeiro caso, sobretudo, o artigo definido tem papel fundamental para estabelecer a *reperáge*. Se em 1 tivéssemos um enunciado como:

1.2 Motorista de ônibus sempre trabalha muito.

já não haveria mais uma relação de localização entre *motorista* e *ônibus*. O mesmo não se dá com o enunciado 2. Poderíamos ter o artigo zero ou o artigo indefinido precedendo a palavra *exemplo* que a operação de identificação ainda ocorreria, porém, com nuances diferentes. Tais ideias, porém, serão melhor desenvolvidas no capítulo V de nosso trabalho. Aqui, trouxemos esses exemplos apenas para que o conceito de *reperáge* e sua relação com o artigo definido ficassem um pouco mais claros.

Para finalizarmos, é importante lembrar que, além da *reperáge*, há mais operações importantes para que seja possível ancorarmos noções a enunciados. As próximas que veremos são as de quantificação e qualificação.

2.5.2 QUANTIFICAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

A quantificação (QNT) e qualificação (QLT) são operações por meio das quais conseguimos agir nas noções, de modo a construir suas ocorrências. Como não temos acesso a noção em si, tomando conhecimento apenas de seu domínio nocional por meio de suas ocorrências, ela, originalmente, enquadra-se mais em uma categorização qualitativa. No entanto, como toda noção pode ser determinada, entram em jogo nesse processo de determinação operações quantitativas e qualitativas.

Quando nos referimos a quantificação, então, estamos falando a respeito de uma operação capaz de construir a representação de qualquer coisa capaz de ser distinguida e situada no espaço de referência, sendo percebida e apreendida como uma forma singular em relação a um meio. Já a qualificação ocorre cada vez que efetuamos uma operação de identificação/ diferenciação sobre uma noção. Com ela podemos manter ou alargar o domínio nocional que tínhamos a respeito de algo, modificando-o sem, necessariamente, fragmentá-lo (CULIOLI, 1999b).

A quantificação, então, permite-nos operar, essencialmente, fragmentando alguma noção, individualizando-a; e também permite-nos construir a existência de uma ocorrência, a partir da noção fragmentada, situando essa ocorrência no espaço e tempo enunciativo, transformando-a de ocorrência possível a ocorrência existente. A

qualificação, por sua vez, permite-nos trabalhar na intenção da noção e não em sua extensão, sendo possível alargar o domínio que caracterizamos de modo provisório (CULIOLI, 1999b).

Ambas operações encontram-se bastante imbricadas ao agirem sobre o domínio nocional. Em alguns momentos há a predominância de operações qualitativas operando o domínio, em outros, de operações quantitativas, no entanto, em algumas situações, ambas atuam de modo bastante presente.

Tais operações podem ser marcadas, também, por meio do artigo definido. Assim, quando temos um enunciado como

- 5) [...] um menino estava arrancando as folhas de uma árvore, então o menino arrancou um galho de árvore e tacou numa galinha.

percebemos como o artigo definido opera quantitativa e qualitativamente sobre a noção *menino*. Qualitativamente porque mostra-nos que se trata do mesmo menino apresentado no início do enunciado, havendo uma identificação; e quantitativamente porque essa ocorrência torna-se individualizada, houve uma fragmentação na noção *menino*. Sabemos que existem vários meninos, porém, nesse caso, apenas um, especificamente, é referenciado. Fragmentou-se, assim, o domínio nocional, extraíndo apenas uma parcela dele para que tivéssemos tal ocorrência. O mesmo se passa com a ocorrência *comédia romântica* em um enunciado como

- 6) Eu tenho filmes de comédia em meu computador, mas apenas de comédia romântica.

Fragmentou-se a noção *comédia* e diferenciou-a das comédias gerais, especificando-a em comédia romântica.

A partir disso, percebemos, então, que ambas operações agem sobre a noção determinando suas ocorrências, o que nos faz passar para a explicação de nosso próximo tópico teórico: as operações de determinação.

2.5.3 DETERMINAÇÃO

A determinação “[...] é um *conjunto de operações elementares*” (CULIOLI, 1999b, p. 38)³⁰ que, como todas operações, concretiza-se nas línguas de diferentes formas. Ela auxilia a ancorar as noções no espaço e no tempo, ou seja, na situação de enunciação. No caso do português, o artigo definido é uma das marcas que realiza tal concretização. Limitarmos-nos, porém, a chamar o artigo definido e certos pronomes de determinantes, limitando a vinculação de tal conceito a essas categorias, é ignorar que existem línguas que não contam com artigos, por exemplo. É, ao mesmo tempo, restringir a compreensão do artigo, mais especificamente do artigo definido, em nossa própria língua, já que *determinação* é um conceito vago, utilizado de modo intuitivo na maior parte das vezes.

Desse modo, abaixo, descreveremos três operações que operam determinando e que, no português, relacionam-se de modo bastante intenso com os artigos.

2.5.3.1 EXTRAÇÃO E FLECHAGEM

A extração é uma operação que ocorre a partir da fragmentação de uma noção. Com a noção fragmentada, extrai-se um ou mais elementos da classe de ocorrências dessa noção e ancora-se tais elementos no enunciado. Assim, quando dizemos “*Uma criança estava rindo no apartamento ao lado*”, ou “*Essa foi uma brincadeira de mau gosto*”, tanto a noção *criança* quanto a noção *brincadeira* foram fragmentadas e um elemento de cada grupo de ocorrências selecionado para ser situado no enunciado.

No primeiro caso, há, visivelmente, uma predominância das operações de quantificação sobre as de qualificação no domínio nocional – que é fragmentado para que apenas um seja selecionado. No segundo, podemos ver as duas operações em harmonia, já que, além de fragmentado e tido apenas um elemento selecionado para uma propriedade, essa ocorrência é diferenciada das outras: não se trata de qualquer brincadeira, mas de uma brincadeira de mal gosto.

Quando, no entanto, esse elemento que sofreu a extração é retomado no enunciado e essa segunda ocorrência corresponde exatamente à mesma ocorrência da gerada pela extração, acontece um processo de identificação e o que temos é uma flechagem. A toda operação de flechagem subjaz primeiro uma extração e depois uma identificação, operadas, grande parte das vezes, por um artigo definido. Por isso, nessas operações, quantificação e qualificação trabalham em harmonia. Ao observarmos enunciados como “*O sinal bateu para entrarmos na sala de aula*”, ou “*Havia uma menina nova na cidade*.”

³⁰ “[...] est un *ensemble d'opérations élémentaires*”

Logo que chegou, a menina já queria responder para todo mundo. Percebemos que tanto no primeiro quanto no segundo são realizadas extrações e identificações. Porém, no primeiro a extração está implícita (Há um sinal na escola. O sinal bateu para entrarmos na sala de aula).

2.5.3.2 VARREDURA

A varredura é uma operação que também está relacionada tanto à quantificação quanto à qualificação, dependendo, igualmente, da fragmentação da noção. Nela, então, a noção passa por um processo de fragmentação e, ao invés de apenas um ou alguns elementos serem selecionados para serem localizados no enunciado, a predicação remeterá a todos os elementos do grupo de ocorrências, sem poder se deter em algum elemento específico, realizando assim uma varredura nesse grupo.

Por exemplo, em enunciados como “*Cada criança precisa brincar*”, ou “*O ser humano precisa de se alimentar de modo variado*” o que acontece com as ocorrências *criança* e *humano* é, exatamente, uma operação de varredura, em que todas as crianças precisam brincar, bem como todos os seres humanos precisam de se alimentar de forma variada. Como já percebemos com o segundo exemplo dado nesse tópico, o artigo definido também pode ser uma das marcas desse tipo de operação.

2.6 A atividade epilinguística

A atividade epilinguística é, de acordo com Antoine Culioli, uma “[...] atividade metalinguística não consciente que está no coração da atividade de linguagem, e que podemos constatar já em crianças. Essa prática [...] é, por sua vez, o fio condutor de nossa atividade cognitiva [...]” (CULIOLI, 1990, p. 18)³¹. Segundo Rezende (2008), a atividade epilinguística é a atividade metalinguística pré-consciente, e pode ser considerada como sinônimo de linguagem.

Desse modo, a atividade epilinguística é aquela que realizamos ao representar, referenciar e regular ideias. Quando tentamos compreender o texto do outro, ou o nosso próprio, montamos e desmontamos arranjos, significados e valores (REZENDE, 2010), na ânsia de fazê-lo significar. Todos os recursos utilizados para tanto – como o da desambiguação e parafraseagem – auxiliam nossa equilibração e promovem nosso diálogo interno (ou externo) para que consigamos significar, fazer-nos entender a nós

³¹ “[...] activité métalinguistique non-consciente qui est au coeur de l’activité de langage, et que l’on peut constater déjà chez l’enfant. Cette pratique [...] est à la fois dans le droit fil de notre activité cognitive [...]”

próprios e/ou ao outro. Isso constitui a atividade epilinguística. Esse é o trabalho da linguagem.

Assim, estimular tal atividade é estimular, portanto, o auto-conhecimento e o trabalho assertivo com a alteridade, pois o processo de tal atividade sempre envolve partirmos daquilo que conhecemos para descobrir o novo que se nos apresenta: “[...]A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseamento e desambigüização, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico” (REZENDE, 2010, p. 3).

É importante ressaltarmos aqui, no entanto, que, ao utilizarmos termos como parafraseamento e desambigüização, não nos remetemos ao que se conhece a respeito, originalmente.

Em nosso caso, a parafraseamento é o movimento de retomar a ideia de algo que já foi expressado, só que de modo diferente. Porém, divergentemente do que comumente se pensa, ao realizarmos a paráfrase não produzimos um conteúdo igual apenas com palavras diferentes. Se a forma muda, necessariamente, o conteúdo também muda, mesmo que sejam mudanças muito sutis. Como língua e linguagem, léxico e gramática são articulados, não há como, para a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, algo ser alterado na forma de expressão, no arranjo léxico-gramatical, e não haver alteração de sentidos.

Com relação a ambigüidade e a desambigüização, o que temos que ter em mente, é que, para a teoria culioliana, tudo em língua é ambíguo. Essa ambigüidade constitutiva acontece devido ao fato de a atividade de linguagem ser subjetiva e a atribuição de significados variar de acordo com a experiência individual de cada sujeito. Desse modo, a desambigüização é constante para que ocorra equilibração e o entendimento se dê. Nossa atividade epilinguística está sempre em funcionamento, apenas não temos consciência disso.

Trabalhar então, com os estudantes, de modo a estimulá-los a pensar sobre os significados que determinado enunciado pode gerar, a explicarem aquilo que quiseram dizer de mais de um modo, a perceberem que o outro não parte do mesmo lugar que o eu para compreender e produzir ideias, é bastante importante, fazendo-os externalizar aquilo que já praticam a todo o momento inconscientemente.

Mesmo um único sujeito pode realizar múltiplas leituras a partir de um texto, entendermos porque elas podem alterar-se, expressarmos porque mudamos de ideia,

compreendendo esse processo, propicia-nos autoconhecimento, essencial para qualquer processo de conscientização, criatividade e autonomia.

[...] Um mesmo sujeito pode fazer uma leitura de uma expressão lingüística de um certo modo e daí a instantes fazê-la de modo diferente. Nos dois momentos, a atividade epilingüística, que é uma desambigüização (geralmente não consciente e automatizada), sustentou tal trabalho (REZENDE, 2010, p. 4).

É por meio do estímulo a essa atividade, portanto, que é possível que se tenha consciência de toda dinamicidade da língua e que nos sintamos mais livres e motivados a experimentar em nossa própria língua, ao mesmo tempo mais abertos para tentar compreender aquilo que é produzido pelo outro.

2.7 E o ensino com isso?

A partir de toda reflexão teórica desenvolvida neste capítulo, observamos que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas faz-se bastante profícua ao ensino de línguas na medida em que, ao sustentar formalmente as articulações entre língua e linguagem, comprova a necessidade de termos consciência da influência do empírico, da experiência individual do sujeito, quando ele está representando e referenciando seu universo interno e externo.

Com isso, podemos trabalhar com mais confiança ao optarmos por sensibilizar o estudante para o modo como o português padrão estabiliza suas operações, sem precisarmos impor, simplesmente, regras e categorizações estáticas, e/ou rotular produções diferentes das preconizadas pela gramática normativa como erradas.

A partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, passamos a perceber que as operações enunciativas já são realizadas pelos estudantes de modo pré-consciente – atividade epilingüística –, sendo apenas concretizadas por meio de agenciamentos léxico-gramaticais diferentes daqueles estabilizados no português padrão de prestígio.

Desse modo, abrimo-nos ao verdadeiro diálogo com os educandos, procurando identificar as maneiras pelas quais marcam suas operações sem julgamentos, estabelecendo um ambiente de confiança para sentirem-se seguros a expressarem-se e usarem, praticando sua criatividade e autonomia. Assim, encontramos campo mais fértil

para sensibilizá-los e conscientizá-los em relação à existência dos diversos modos de marcarmos nossas operações na enunciação, sobretudo, o formal.

Portanto, em nosso trabalho, daremos sequência às reflexões explicitando nossa metodologia e, posteriormente, analisando tanto livros didáticos, quanto enunciados produzidos pelos estudantes. A partir disso, poderemos ter uma ideia de como o professor é incentivado, institucionalmente, a trabalhar com a gramática da língua materna e, ao mesmo tempo, colocaremos em prática o que as pontes estabelecidas entre a teoria culioliana e o ensino de língua nos sugerem: partiremos das produções dos estudantes, do empírico, para chegarmos ao formal e, por fim, conseguiremos propor atividades que desenvolvam a consciência gramatical, a criatividade e a autonomia dos estudantes por meio do estímulo da atividade epilinguística.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE TRABALHO

Introdução

Até agora, vimos a necessidade de pensarmos diferentes modos de trabalharmos com gramática da língua materna na educação formal, e compreendemos algumas bases da principal teoria que norteia esse nosso pensar. Nesta parte do trabalho, portanto, explicaremos qual metodologia foi adotada para:

- 1) a coleta e seleção do *corpus*;
- 2) análise do *corpus*;
- 3) a elaboração de exercícios que estimulem a consciência gramatical, a criatividade e autonomia por meio da atividade epilinguística.

Além disso, explicaremos também sobre o contexto e a natureza da pesquisa. Assim, tentaremos explicitar o maior número possível de variáveis que influenciam no modo de olharmos nosso objeto de estudos, para que consigamos identificar como foi o relacionamento entre linguista e língua, ou seja, entre nós e nosso objeto de estudos.

É importante deixarmos claro, por fim, que com as reflexões desse capítulo não pretendemos dar um caráter puramente objetivo à nossa pesquisa, mas, focarmos no processo percorrido, pois foi ele que levou-nos a levantar determinadas hipóteses e conclusões. Não acreditamos que desconsiderar a subjetividade do linguista que investiga seja um bom caminho em nosso caso. Faz parte do trabalho do linguista reconhecer a confluência entre sujeito e objeto, exercitando sempre o distanciamento de seu objeto, consciente de que sua intuição e sensibilidade individuais são ferramentas essenciais, mas não absolutas, para a realização de seu trabalho.

3.1 Perfil da pesquisadora

Como já citado anteriormente, somos, ao mesmo tempo, professora e pesquisadora. Os textos com os quais trabalhamos para as nossas análises e para a elaboração das atividades são dos nossos próprios alunos regulares de um 6º ano de uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Tais produções, então, foram pedidas para as aulas de Língua Portuguesa, em 2014, e não para esta pesquisa especificamente.

3.2 A natureza da pesquisa

Tal pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa e de intervenção, tomando como base o referencial de Moita Lopes (1996). Segundo o autor, para pesquisas de cunho qualitativo nas salas de aula de línguas, o foco deve estar centrado no *processo* de ensinar/aprender línguas e não no produto final. Sendo assim, trabalhos desse porte procuram responder questões relacionadas ao *como* se instaura esse processo, e, no caso da pesquisa de intervenção “[...] o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 86-7).

Desse modo, tal pesquisa constitui-se como qualitativa e de intervenção na medida em que o presente trabalho procura investigar de que maneira o ensino atual de gramática da língua portuguesa tende a trabalhar o artigo definido com os estudantes, propondo, em seguida, um modo diferente de realizar esse trabalho a fim de desenvolver uma maior consciência gramatical, criatividade e autonomia nos educandos, por meio do estímulo à atividade epilinguística. Isso implica na observação do próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como na observação do funcionamento da categoria artigo definido na língua portuguesa, para que consigamos intervir por meio de diferentes propostas para o trabalho com a gramática na educação formal.

Como já refletimos com mais profundidade durante o capítulo I deste texto, o modo tradicional de pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa está assumidamente em crise, com professores apresentando diversas dificuldades nesse âmbito, e alunos que saem do sistema tradicional de ensino pouco conseguindo compreender e utilizar de modo consciente, criativo e autônomo a língua por meio da qual se expressa.

Diante dos problemas identificados no ensino de gramática, as melhorias propostas para o processo de ensino/aprendizagem fundamentam-se na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (Culioli). É sob sua ótica – dialógica e dinâmica – que escolhemos trabalhar com enunciados dos estudantes e selecionamos aqueles mais pertinentes ao conteúdo que analisaríamos: o funcionamento do artigo definido. Ademais, a própria teoria já nos fornece suporte metodológico suficiente para que consigamos realizar tais análises de modo objetivo, afinal, ela é embasada e bem fundamentada, propiciando ferramentas e estratégias de análise em que o linguista utiliza-se tanto de sua intuição enquanto falante, quanto dos dados que surgem da manipulação do empírico linguístico. O modo como tal manipulação se dá ficará mais claro no capítulo V, no qual serão realizadas as análises.

É importante ressaltar, por fim, que durante esta pesquisa, enquanto professora, buscaremos aperfeiçoar nossa prática pedagógica, bem como atingir objetivos relativos ao ensino de língua materna preconizados pelo *PCN do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Como pesquisadora, ofereceremos alternativa para o trabalho com o artigo definido, especificamente, mas, por que não, para o trabalho com gramática de modo geral, nos ambientes formais de educação.

3.3 O contexto da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamo-nos de produções textuais de alunos do sexto ano de 2014 em uma escola municipal no interior do estado de São Paulo. Tal sala tinha trinta e dois estudantes matriculados e era considerada pelos professores da escola como classe diferenciada já que, embora houvesse aqueles que apresentem bastantes dificuldades no que tange a leitura e escrita, não contava com nenhum não alfabetizado. Nessa sala, os educandos que liam e produziam textos escritos com pouca autonomia eram em número de oito.

No ano citado, a escola tinha salas de primeiro a oitavo ano, funcionando no período matutino e vespertino, apresentando em torno de 980 estudantes, com dezoito salas funcionando no período da manhã e catorze no período da tarde.

Dessas salas, relativas aos anos finais do ensino fundamental, havia oito no período da manhã – cinco sétimos e três oitavos anos – e quatro no período da tarde – quatro sextos anos. Cada sala dos anos finais do ensino fundamental tinha, em média, 30 alunos matriculados.

Geralmente, pensando-se em anos finais do ensino fundamental, os sextos e sétimos anos funcionam no período vespertino, enquanto os oitavos e nonos anos no matutino. Porém, como em 2014, a maior parte das escolas municipais não contava com alunos nos nonos anos, não existindo tais salas, a escola optou por colocar os estudantes dos sétimos anos juntamente com os dos oitavos, no período da manhã.

Essa situação da não existência de nonos anos em parte das escolas municipais de tal cidade é devido à alteração série/ano iniciada em 2007 no município, quando foi feito um rearranjo difícil de ser explicado em poucas linhas, mas que, grosso modo, manteve, concomitantemente, os sistemas série e ano de 2007 a 2014 nas escolas, sem ter de aumentar o número de salas necessárias, ou lotá-las.

Além disso, tal escola conta com a presença de estudantes em vulnerabilidade social, visto que a instituição atende sobretudo à comunidade em seu entorno,

comunidade bastante heterogênea, caracterizada por famílias tanto de classe média, quanto em estado de miserabilidade social. Ademais, essa escola, juntamente com outra, acolheu todas as crianças e jovens que participaram de um processo de desfavelamento de uma das comunidades do município.

Tal contexto ensina-nos muito, pois foi a partir da heterogeneidade encontrada diariamente em nosso trabalho de professora-pesquisadora, que sentimos a necessidade de configurar nossa pesquisa do modo como a apresentamos, e que passamos a refletir com mais propriedade sobre o sistema educacional vigente e as práticas de ensino aprendizagem comumente realizadas, absolutamente falhos e excludentes, como já foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

3.4 A coleta de dados e seleção do *corpus*

Para entendermos melhor como o assunto artigo definido tende a ser trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, optamos por dividir nossa análise em duas partes:

1) a análise de como tal conteúdo está configurado nos materiais didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – nível de ensino com o qual trabalhamos em nossa pesquisa;

2) a análise, sobretudo, de enunciados presentes em produções textuais realizadas pelos estudantes. Selecionou-se também um enunciado presente em um dos livros didáticos escolhido.

A escolha pela análise do conteúdo artigo definido em livros didáticos deu-se devido ao fato desses materiais terem influência significativa nas aulas de professores e também por, ao mesmo tempo, refletirem aquilo que tem sido considerado institucionalmente como adequado em determinada época para abordar e ensinar conteúdos.

Desse modo, elegemos três coleções para análise, sendo uma delas a que era utilizada pela escola e pela professora com seus alunos do sexto ano. Duas dessas coleções fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e uma não. Todas as coleções são recentes, tendo menos de dez anos de lançamento, e os livros selecionados

de cada coleção são os de sexto ano, já que, nas três coleções, esse era o ano em que o assunto do artigo era abordado³².

Já a escolha pela análise dos enunciados retirados das produções textuais realizadas pelos estudantes parte da nossa concepção sobre aquilo que acreditamos ser adequado e significativo de ser feito durante o trabalho com gramática na educação formal. É a partir da reflexão sobre os textos dos alunos e seleção de alguns enunciados para análises mais específicas que criamos os exercícios que estimulam a atividade epilinguística dos estudantes, objetivo final de nosso trabalho no mestrado.

Desse modo, é importante salientar que o *corpus* baseado nas produções dos estudantes, ou seja, os enunciados que de lá foram selecionados para análise, não foi escolhido de modo neutro. Foram eleitos enunciados interessantes para mostrar aos estudantes as diferentes operações que o artigo definido pode operar em um enunciado. Nesse sentido priorizou-se a diversidade, bem como exemplos em que o artigo definido operasse de modo diferente daquele preconizado pela gramática tradicional.

Como já explicamos, acreditamos que partir das produções dos educandos e basearmo-nos na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas para realizarmos as análises seja um dos caminhos possíveis para conseguirmos conscientizar gramaticalmente o indivíduo, facultando-lhe um uso mais criativo e autônomo de sua língua materna. Vale reforçar, ainda, que tais produções foram pedidas rotineiramente pela professora para as aulas de Língua Portuguesa, em 2014, não tendo sido realizadas para esta pesquisa especificamente.

Partiremos então da produção dos estudantes, daquilo que trouxeram enquanto material e conhecimento, a fim de irmos construindo novas reflexões, por meio dos exercícios elaborados.

Porém, antes de preparar as atividades para levar aos educandos, é necessário que seja realizada toda uma análise linguística mais profunda por parte do professor. Essa análise, em toda sua complexidade, não deve ser realizada em sala com os estudantes, não há necessidade que eles tenham conhecimento técnico tão aprofundado. Seu valor é o de sustentar as reflexões do professor e a elaboração de exercícios que sensibilizarão e proporcionarão aos educandos uma conscientização do funcionamento de sua língua.

³² É importante ressaltarmos que no capítulo IV de nosso trabalho, onde analisaremos os livros didáticos escolhidos, falaremos mais a respeito da escolha dessas coleções e sobre o que é o Programa Nacional do Livro Didático.

Todo esse processo, portanto, será explicitado no decorrer dos próximos capítulos: primeiro será feita a análise do material didático, depois a análise dos enunciados selecionados das produções textuais dos estudantes e, por fim, a apresentação dos exercícios que foram por nós elaborados a partir de toda essa reflexão.

É importante ressaltarmos que também selecionamos um enunciado dos materiais didáticos analisados, bem como alguns de seus exercícios para a elaboração de nossas atividades, pois acreditamos que, mesmo apresentando problemas, tais materiais constituem fonte válida de inspiração e de ideias para um trabalho reflexivo e consciente em língua portuguesa, se utilizado por um professor crítico.

CAPÍTULO IV

A TEORIA E A PRÁTICA ENVOLVENDO O TRABALHO COM O ARTIGO DEFINIDO NO LIVRO DIDÁTICO

Introdução

Após termos exposto, nos capítulos anteriores, a nossa compreensão a respeito da teoria Culioliana e suas relações com o ensino de línguas, e da metodologia adotada em nossa pesquisa, vamos observar como se dá o trabalho com a língua materna, mais especificamente com o artigo definido, em três livros didáticos. Buscamos fazer essa análise relacionando-a com o que já foi refletido por nós a respeito da teoria enunciativa estudada, e com o tipo de ensino em que acreditamos, para, nos próximos capítulos, analisarmos enunciados e propormos atividades embasados em outro fazer pedagógico no ensino de língua materna, diferente do tradicional.

É importante ressaltar que, embora o foco de nosso estudo seja o artigo definido, ao analisarmos os livros didáticos foi impossível desvinculá-lo do artigo indefinido. Afinal, nos três livros didáticos aqui estudados, a compreensão a respeito de um tipo de artigo somente ocorre em oposição ao outro, construindo-se por meio da dicotomia determinação X indeterminação. Contudo, mesmo ao trabalhar com as análises enunciativas – em sua natureza mais profundas, e não polarizadas – essa desvinculação – entre artigo definido e indefinido, e entre os dois com o artigo zero – também é impossível de acontecer, afinal, as operações que a categoria artigo possibilita são totalmente articuladas. Ao abordamos um tipo de artigo, necessariamente chegaremos aos outros. Portanto, falaremos aqui a respeito de todos os tipos, tomando como ponto de partida e foco do trabalho o detalhamento das análises do artigo definido.

Finalmente, ainda pensando no conteúdo deste capítulo, precisamos evidenciar que nenhum dos três materiais didáticos analisados pode ser considerado ruim, como se não tivesse o que se aproveitar. Embora toda parte teórica, no que tange a análise gramatical neles presente, seja calcada em uma compreensão tradicional de gramática, no sentido de ser classificatória e com definições estanques, tolhendo a criatividade e autonomia do estudante e não promovendo sua consciência gramatical, muitas propostas de atividade são bastante interessantes, estimulando uma verdadeira sensibilização linguística. Essa sensibilização proposta pelos exercícios, porém, é limitada tanto pela parte teórica, que não dá conta de explicar nuances que os estudantes perceberão a partir da sensibilização realizada pelos exercícios; quanto pelas respostas presentes no manual

do professor, que não estão abertas a possibilidades e que também, logicamente, baseiam-se no mesmo tipo de pensar gramatical: tradicional, classificatório e estanque. Tais constatações poderão ser verificadas ou, até mesmo, questionadas, por meio da observação das análises detalhadas de cada livro, logo abaixo, nos tópicos 3.2, 3.3 e 3.4.

Desse modo, ao ter um desses materiais em mãos, caberá ao professor, sobretudo, fazer um uso mais ou menos interessante daquilo que é proposto pelo livro, sendo também nosso objetivo neste trabalho explicitar como pode se dar tal movimento a ser feito pelo professor – que poderá aproveitar o que julgar positivo do oferecido pelo livro didático e, ao mesmo tempo, partir das produções realizadas pelos estudantes para construir reflexões a respeito de gramática junto aos educandos, fomentando criatividade e autonomia no uso da língua materna.

4.1 A escolha dos livros didáticos: um panorama

A fim de que conseguíssemos ter uma noção de como os professores têm sido orientados a trabalhar com o artigo definido em sala de aula, escolhemos analisar como tal conteúdo é veiculado em livros didáticos.

Pensamos no livro didático por ser esse um recurso que orienta e influencia significativamente o trabalho de professores, os quais frequentemente lançam mão dessa ferramenta em suas aulas. Temos consciência, porém, de que educadores mais autônomos nem sempre seguirão fielmente aquilo que o livro propõe.

Partindo desses aspectos, portanto, analisamos de modo mais minucioso o trabalho com o artigo definido em três coleções. Não julgamos necessário fazer isso em uma amostragem maior de coleções devido ao fato de que, essencialmente, como perceberemos com as três análises abaixo, os problemas na abordagem de conteúdos gramaticais na maior parte dos materiais didáticos contemporâneos pouco variam. Afinal, como ultimamente o foco das reflexões linguísticas não têm sido o ensino de gramática, os problemas mantêm-se.

Aqui, pedimos licença para uma pequena digressão a fim de explicarmos melhor a afirmação feita logo acima. Ao observarmos documentos como os PCNs, por exemplo, do ponto de vista político, a tônica no ensino de língua materna não tem sido mais a gramática normativa, e sim, o estudo do texto e dos gêneros textuais, chegando-se a quase que uma normatização nesse sentido também. Embora os documentos deem respaldo legal para que reflexões gramaticais sejam feitas, afirmando que o estudante tem que entender o funcionamento de sua língua – não apenas do ponto de vista normativo –,

atualmente, o eixo central dos documentos desloca o foco da gramática normativa para o ensino dos gêneros textuais. Tal estudo não é, de modo algum, negativo. Porém, é preciso que tomemos cuidado enquanto professores para não sairmos de uma gramática normativa, classificatória e estanque, e entrarmos em uma norma textual, também classificatória e estanque. Independentemente de trabalharmos com enunciados mais curtos, ou textos completos, o importante é que, em ambos contextos, estejamos atentos para as nuances, os detalhes e a dinamicidade presentes na língua manifestando a linguagem. Em nenhum dos dois casos, portanto, devemos tentar depreender regras que isolem léxico e gramática, que sejam classificatórias, estáticas ou que tenham a pretensão de ser absolutas.

Finda nossa digressão, voltamos, então, a falar sobre a escolha dos três livros didáticos analisados como amostra por nós. Como afirmamos mais acima, devido ao fato dos problemas no tratamento da análise gramatical nos livros didáticos serem muito semelhantes, não nos preocupamos em pegar uma amostragem maior. Preocupamo-nos apenas em utilizar o livro adotado pela professora dos estudantes cujos textos foram analisados, ao menos um livro que fizesse parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e um livro que não fizesse, pois o fato de não fazer poderia trazer alguma diferença significativa no trato com a gramática. Porém, como vemos em mais detalhes com as análises, não trouxe.

Além desse critério para escolha dos três livros analisados, outros dois critérios foram utilizados.

O primeiro foi o de pegarmos exemplares que abordassem, logicamente, o conteúdo dos artigos. Nas três coleções escolhidas, esse conteúdo foi explicado no livro do sexto ano. Sendo assim, os três livros analisados são todos do sexto ano do ensino fundamental.

O segundo foi o de utilizarmos de coleções recentes – no máximo dos últimos dez anos – a fim de que realmente refletissem aquilo que se tem proposto atualmente para o trabalho com gramática no ensino formal fundamental. Os dois livros que fazem parte do PNLD são mais recentes, de 2012 e 2013, pois o acesso a coleções recentes disponibilizadas pelo MEC é bastante fácil. Já aquele que não faz parte do PNLD é um pouco mais antigo, de 2007, pertencendo à única coleção mais recente com a qual tínhamos contato e que não compunha o PNLD.

Para finalizarmos esse item do quarto capítulo, portanto, faz-se necessário explicarmos um pouco a respeito do Programa Nacional do Livro Didático para que

possamos melhor compreender como os critérios por ele adotados e a legislação curricular vigente no Brasil influenciam na abordagem dada à análise gramatical nos livros didáticos.

Inicialmente, é importante falar que esse programa tem como objetivo analisar e selecionar os livros didáticos aptos para serem utilizados pelos professores da rede pública de ensino e distribuídos gratuitamente para os estudantes. Para que uma coleção seja aprovada, ela tem de respeitar vários requisitos cobrados pelo edital do programa, o qual está alinhado às exigências curriculares dos documentos oficiais nacionais de educação (PCNs e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica). Se aprovada, a coleção pode ser distribuída nas escolas e sua avaliação passa a fazer parte do *Guia de Livros Didáticos PNLD*. Periodicamente, no caso dos livros de ensino fundamental de três em três anos, uma nova seleção ocorre e os professores recebem o guia vigente para auxiliarem-nos na escolha de qual coleção adotar.

O edital do PNLD, pelo qual os livros adotados em nossa pesquisa passaram, exige muito do que já foi discutido por nós em relação à autonomia e criatividade:

[...] Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena esse aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados [...] (BRASIL, 2011, p. 52 e 53)

Ele também fornece instruções sobre como deve ser o manual do professor, procurando manter a coerência em seu posicionamento sobre o estímulo à autonomia e criatividade do estudante:

[...] O manual do professor, especialmente, deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade [...] (BRASIL, 2011, p. 53)

No entanto, ao estabelecer os critérios que o manual do professor deve seguir, não deixa claro em nenhum momento a importância do material deixar explícita a necessidade do professor escutar o que os estudantes encaram como resposta adequada aos exercícios, para que realmente construam seus conceitos. Tampouco que as respostas fornecidas pelo material nem sempre serão as únicas possíveis, cabendo ao professor, por exemplo, avaliar aquilo que é trazido pelos estudantes e que pode constituir alternativa, também adequada, à resposta modelo. Tal fato repercutirá de modo negativo, como perceberemos nas análises abaixo, ao menos no que tange o estudo gramatical nos materiais didáticos.

Já como critério de avaliação para o componente curricular Língua Portuguesa, e, especificamente, para o trabalho com a gramática, o edital do PNLD de 2014 prevê:

[O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental deve garantir ao aluno, entre outros quesitos, o pleno acesso ao mundo da escrita e portanto] a *práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Nesse sentido, *as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização* e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinados. Por outro lado, *as práticas de reflexão*, assim como *a construção correlata de conhecimentos linguísticos* e *a descrição gramatical*, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2011, p. 69, grifos do autor)

Nesse trecho já fica evidente como houve avanços no sentido de não se ter mais como foco para análise gramatical: a memorização; os exercícios mecânicos e contendo frases totalmente desvinculadas daquilo que é possível de ser enunciado; o estudo apenas da norma culta; e a necessidade de se conhecer e memorizar a classificação vinda da gramática tradicional, de raízes gregas.

No entanto, como já havíamos comentado com relação aos PCNs, percebe-se também aqui o deslocamento do eixo central da gramática normativa para o texto. Isso não se configura um problema em si, porém, também no edital, não ficou clara a importância das práticas de reflexão gramatical como forma de ampliação da consciência

do funcionamento da língua materna, e de conseguir utilizá-la de modo mais criativo e autônomo. Restringiu-se, de maneira vaga, a prática de descrição gramatical ao propor que ela só deva ocorrer quando justificada por sua funcionalidade.

Ao falar sobre os critérios eliminatórios específicos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, a orientação a respeito de como se lidar com a gramática também mantém-se vaga, embora esteja em destaque a ideia de *construção* dos conceitos abordados:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em *situações de uso*, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais* da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados (BRASIL, 2011, p. 71, grifos do autor)

Tal construção, na prática, pode entrar em choque com o trabalho do professor, dependendo do modo como lidar com o conteúdo do manual professor, já que não há critérios muito claros no edital sobre como os manuais devem abordar essa construção – tal averiguação será feita durante as análises nos itens subsequentes. Ademais, quando se trata de conteúdos linguísticos e gramaticais, essa construção conceitual, partindo daquilo que o estudante traz e estimulando sua atividade epilinguística, ainda não ocorre por completo, como o próprio *Guia de Livros Didáticos de 2014* assume. Porém, o guia também afirma que em nenhuma coleção foi aceito que ela ocorresse de modo puramente transmissivo:

Ainda frequente no tratamento dado a conteúdos relativos a conhecimentos linguísticos – gramaticais, lexicais, textuais e discursivos –, a perspectiva transmissiva nas coleções do PNLD 2014 nunca vem inteiramente dissociada da reflexão, evitando, portanto, as

atividades de aplicação puramente mecânica dos conceitos e das regras abordados (BRASIL, 2013, p. 24)

Desse modo, podemos perceber que tal programa, além de sério e criterioso, facilita que grandes avanços no trabalho com Língua Portuguesa enquanto componente curricular consolidem-se. Contudo, é possível perceber também que o programa ainda precisa explorar mais a importância do trabalho com a gramática na educação formal, de modo que estimule realmente a criatividade e autonomia dos educandos por meio de atividades epilinguísticas.

É importante ressaltarmos também, que o material didático não tem e nem deve ter a função de substituir o professor, sendo muito difícil incluir em seu escopo o trabalho com a individualidade e com a produção do estudante ao desenvolver conteúdos gramaticais, por exemplo. Cabe ao professor, portanto, realizar esse papel, ficando, ao livro didático, no âmbito gramatical, a responsabilidade de tratar do conteúdo e dos exercícios propostos de modo coerente à ideia da construção conceitual e da reflexão não mecânica sobre o sistema da língua.

Abaixo portanto, veremos como cada livro, tanto os que participaram do PNLD quanto o que não participou, lidaram com o desenvolvimento do conteúdo gramatical do artigo definido ao buscar atender as diretrizes, orientações e, sobretudo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4.2 O artigo definido na coleção *Tecendo Linguagens*

A coleção *Tecendo Linguagens* de Língua Portuguesa é da editora IBEP, de 2012, e é uma das aqui analisadas que foi aprovada pelo PNLD. Nela, o conteúdo dos artigos é trabalhado explicitamente no 6º ano, sendo esse livro, portanto, o que utilizaremos para nossa análise. Ademais, foi esse o livro adotado pela professora dos estudantes cujos textos foram por nós analisados.

Os capítulos dos livros dessa coleção são divididos em seções interessantes como *Prática de leitura*, *Reflexão sobre o uso da língua*, *Atividade de criação*, *Na trilha da oralidade*, *Produção de texto*, *Projetos em ação*, entre outras. Tais seções têm o objetivo de desenvolver competências mais específicas e todas articulam-se, sobretudo, com os textos apresentados na seção *Prática de leitura*. É na seção *Reflexão sobre o uso da língua* que são instauradas de modo explícito, reflexões acerca dos “aspectos gramaticais da

língua portuguesa escrita e oral” – como o próprio livro coloca na parte *Conheça seu livro*, antes do sumário.

O conteúdo artigo, portanto, começa a ser estudado a partir do trecho de um dos textos já lidos no capítulo e duas perguntas relacionadas a esse texto, como podemos verificar abaixo:

Reflexão sobre o uso da língua

Artigo

Professor, o trabalho com a classe gramatical **artigo**, que vem a seguir, propõe aos alunos uma reflexão mais complexa. Seria interessante que eles fizessem em dupla as questões 1 e 2 desta seção. Enquanto resolvem cada questão, o professor pode ir fazendo interferências nas respostas compartilhadas oralmente. Primeiro, eles escrevem a resposta em dupla; depois, respondem em voz alta para confirmar as hipóteses. Dessa maneira a construção do conceito pode ser feita e compartilhada no grupo, passo a passo.

Releia o trecho a seguir para responder às questões.

Aí recebi ordem para me sentar e abrir o volume. Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que **uma** visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

1. O narrador tinha esperança de ser interrompido por **uma** visita. Você acha que ele estava se referindo a qualquer visita, não importasse quem fosse, ou à visita de alguém que ele já sabia que iria chegar? Espera-se que o aluno perceba que a presença do artigo indefinido demonstra que o narrador tinha esperança de que qualquer visita interrompesse a atividade.

2. Observe a transformação ocorrida na frase.

Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que **a** visita me interrompesse.

- Que efeito de sentido a mudança provocou na frase?

O artigo “a” expressa a ideia de que o narrador já sabia quem iria visitá-los naquela noite.

É importante ressaltar que, até o momento, o trabalho realizado pelas questões propostas é interessante. Pega-se uma asserção, um enunciado ancorado no espaço-tempo, e faz-se perguntas que estimulam uma reflexão intuitiva do estudante, enquanto falante nativo, a respeito do uso do artigo *uma* naquela situação, trabalhando, portanto, a atividade epilinguística durante esses dois primeiros exercícios, sensibilizando o estudante para o modo como a linguagem manifesta-se em sua língua. Tal fato, se bem trabalhado pelo professor durante a mediação da discussão a respeito da atividade, pode propiciar reflexões bastante interessantes e o exercício espontâneo dos alunos de operar as frases propostas inicialmente pelo exercício.

A resposta dada pelo manual do professor, entretanto, bloqueia todo esse processo. Ela é categórica, fechando possibilidades e trazendo, inclusive, concepções equivocadas a respeito das funções que o artigo definido e indefinido podem exercer nos enunciados.

Na primeira pergunta, por exemplo, a respeito do narrador estar se referindo a qualquer visita ou a alguma em específico, o fato de, nesse caso, o narrador não se remeter a nenhuma visita em especial, não se dá somente por conta do artigo indefinido, como propõe a resposta do livro: “Espera-se que o aluno perceba que a presença do artigo indefinido demonstra que o narrador tinha esperança de que qualquer visita interrompesse a atividade” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 88).

Se o enunciado, ao invés do encontrado no texto, fosse algo como “Obedeci, engulhado, com a vaga esperança de que uma certa visita me interrompesse”, ou “Obedeci, engulhado, com a vaga esperança de que uma visita da prima Emília me interrompesse” o artigo indefinido ainda estaria presente, porém não se remeteria a *qualquer* visita. A extração operada pelo artigo indefinido *uma* juntamente com os especificadores *certa* ou *da prima Emília*, determinariam qualitativamente que tipo de visita o narrador esperava.

Na segunda pergunta o problema também ocorre com a resposta dada pelo manual do professor. Ela afirma que, caso o artigo indefinido fosse substituído pelo artigo definido na frase utilizada como exemplo pelo exercício, a visita passaria a ser uma visita de alguém que o narrador já sabia que iria visitá-lo naquela noite, quando, na realidade, não precisaria ser essa a explicação, necessariamente. O narrador, no momento em que viveu a história, poderia não saber quem iria visitá-los naquela noite, porém, como conta ao leitor uma história que já aconteceu, poderia já ter-lhe apresentado, em algum momento da narrativa, que uma visita aconteceria e, ao retomar essa referência, utilizou o artigo definido *a*, operando uma flechagem e deixando claro que a predicação de existência sobre a noção *visita* já havia sido feita.

Nesse caso, porém, como os contextos não estão definidos – pois esse enunciado foi inventado, não estava assim na história original – e o preconstructo não foi totalmente construído, as possibilidades de respostas dadas pelos estudantes podem ser ainda mais variadas e devemos estar abertos para ouvi-las e discuti-las em conjunto, ao contrário, bloqueia-se as possibilidades criadoras dos estudantes a partir do julgamento daquilo que é certo ou errado de acordo com a definição do livro, não se estimulando sensibilidade e intuição do estudante, criando uma relação de dependência dele com definições e

explicações advindas do livro didático e/ou do professor para sentir-se menos inseguro ao arriscar em sua própria língua.

Continuando a análise sobre o conteúdo do artigo em tal livro, verificamos que, após esses dois exercícios, há uma explicação a respeito dos artigos definido e indefinido, sem citar a existência do artigo zero, como podemos ver logo abaixo:

Importante saber

As palavras **o, a, os, as, um, uma, uns, umas**, que acompanham substantivos, no singular ou plural, no masculino ou feminino, são chamadas **artigos**. Os artigos podem particularizar ou generalizar um ser de determinado grupo.

Os artigos que particularizam são chamados **definidos**. São artigos definidos: o, a, os, as.

Os artigos que generalizam são chamados **indefinidos**. São artigos indefinidos: um, uma, uns, umas.

Os artigos definidos podem particularizar um ser dentro de determinado grupo ou referir-se a um ser já conhecido. Veja.

A professora tinha mãe e filha. **A** mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros [...].

Neste caso, há a informação de que se trata de uma professora em particular dentre tantos professores que existem: a professora do menino.

Aqui, o artigo a indica a mãe da professora, que é um ser conhecido, pois já foi mencionado anteriormente.

Ora, **uma** noite, depois do café, meu pai me mandou buscar **um** livro que deixara na cabeceira da cama.

O artigo indica uma noite qualquer entre várias noites.

Aqui, o artigo refere-se a um livro que não é citado anteriormente.

Os artigos variam em gênero e número, de acordo com os substantivos que eles acompanham:

o livro	os livros
o professor	a professora

Saiba mais sobre esse assunto consultando o apêndice do livro, na página 257.

Essa explicação, possivelmente na tentativa de ser didática e simples, acaba sendo bastante superficial e polarizada ao afirmar que a função do artigo definido é a de particularizar, e a do artigo indefinido generalizar, o que, em diversas situações, não se aplica. Como já foi ressaltado em capítulos anteriores, não é possível querer trabalhar com definições estáticas e rígidas para se analisar um objeto de estudo dinâmico como a língua. Ademais, olhar para o artigo definido de modo isolado no enunciado, não nos

permite analisar tudo aquilo que ele em harmonia com outras marcas gramaticais e lexicais pode operar. Por exemplo, quanto temos um enunciado como o acima citado:

1. *Eu estava esperando uma certa visita.*

o artigo indefinido *uma*, em harmonia com as marcas de aspecto e modo do enunciado – uma asserção inacabada – e com o especificador *certa* não permitem que o artigo *uma* generalize – como é colocado pela definição do livro didático. Algo análogo ocorre com o artigo definido em um enunciado como:

A visita deve ser educada e simpática para voltar a ser convidada.

Nele, artigo definido não particulariza. O *a* em harmonia com as marcas de modo – uma necessidade – e aspecto – cuja marca, nesse caso, é zero – do enunciado realiza um processo de varredura em toda a categoria da palavra *visita*, realizando justamente o inverso do que define o livro didático: generalizando. Tal frase poderia ser glosada, por exemplo, para:

2. *Toda visita deve ser educada e simpática para voltar a ser convidada.*

Com isso, percebemos como a definição classificatória oferecida pelo livro didático – e, no fundo, o mesmo se passa para qualquer definição rígida e classificatória no âmbito das línguas naturais – é estanque e não funciona em diversas situações de uso da língua.

É necessário ressaltar, porém, que não acreditamos que um estudante de sexto ano tenha de aprender a fazer a mesma análise que a feita por nós logo acima. É importante que ele seja colocado em contato com enunciados em que o artigo opere de modo diferente, e que esteja em um ambiente que se sinta livre para discordar, perguntar, e arriscar, a fim de que vá percebendo as sutilezas e nuances da dinamicidade da língua e de que vá também construindo suas hipóteses. Concomitantemente, é importante que a definição presente no livro didático encontre-se de forma mais modalizada e aberta, bem como as respostas do manual do professor.

Voltando agora ao conteúdo apresentado pelo livro, após a explicação teórica, o material traz mais quatro exercícios para que o estudante aplique aquilo que aprendeu até

então. Destacaremos apenas alguns nessa análise, aqueles que trabalham mais diretamente com o artigo definido, e/ou que estimulem a atividade epilinguística do estudante. É possível, porém, ver todos consultando o anexo 1 presente ao final deste trabalho.

Entre esses exercícios, então, há alguns que são mais e outros que são menos interessantes para o estímulo da atividade epilinguística do educando e sua sensibilização em direção a um uso mais consciente, criativo e autônomo da língua. Começemos nossa reflexão pelo exercício 1:

1. Reescreva o texto no caderno, substituindo os sinais ✿ por um artigo.

Woo Sing e o espelho (uma lenda chinesa)

✿ dia, o pai de Woo Sing chegou em casa com ✿ espelho trazido da cidade grande.

Woo Sing nunca tinha visto ✿ espelho na vida. Dependuraram-no na sala enquanto ele estava brincando lá fora; quando voltou não compreendeu o que era aquilo, pensando estar na presença de ✿ outro menino.

Ficou muito alegre achando que ✿ menino viera brincar com ele.

Ele falou muito amigavelmente com ✿ desconhecido, mas não teve resposta.

Riu e acenou para ✿ menino no vidro, que fazia ✿ mesma coisa, exatamente da mesma maneira.

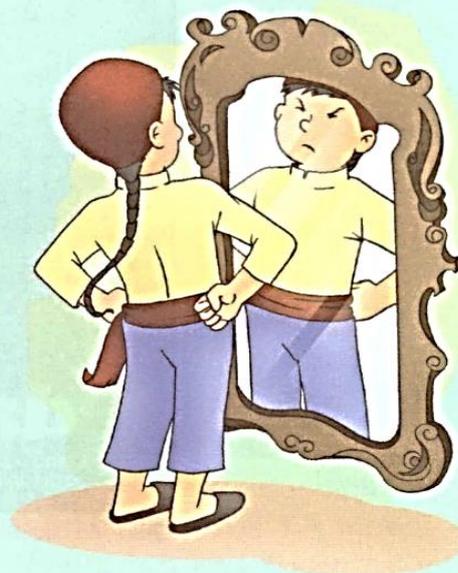
Então, Woo Sing pensou: “Vou chegar mais perto. Pode ser que ele não esteja me escutando”. Mas, quando começou a andar, o outro menino logo o imitou.

Woo Sing estacou e ficou pensando naquele estranho comportamento. E disse para si mesmo: “Esse menino está zombando de mim, faz tudo o que eu faço!” E quanto mais pensava, mais zangado ficava. E logo reparou que ✿ menino estava zangado também.

Isso acabou de exasperar Woo Sing! Deu ✿ tapa no menino, mas só conseguiu machucar ✿ mão e foi chorando até seu pai. Este lhe disse:

– ✿ menino que você viu era ✿ sua própria imagem. Isso deve ensinar a você uma importante lição, meu filho. Tente não perder ✿ cabeça com ✿ outras pessoas. Você bateu no menino no vidro e só conseguiu machucar a si mesmo. Por isso, lembre-se: na vida real, quando se agride sem motivo, ✿ mais magoado é você mesmo.

Recontada por Mary Davis e Cheow-Leung



Renato Arlem

Disponível em: <<http://clarahaddad.blogspot.com/2008/03/uma-lenda-chinesa.html>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

Um, um, um, um, o, o, o, a, o, um, a, O, a, a, as, o. Professor, aproveitar o texto do exercício e abordar valores como: julgamento precipitado, tolerância, não violência e outras questões que os alunos levantarem.

Essa atividade é muito boa sob dois aspectos: primeiro e, sobretudo, para motivar reflexões a respeito da vida, e também, ao mesmo tempo, para que o estudante possa

operar de modo intuitivo sobre a língua. O problema dela, porém, está, assim como nos dois exercícios apresentados anteriormente, nas respostas oferecidas pelo livro didático: únicas e estanques, não levando em consideração, por exemplo, que no segundo, no quinto e no décimo primeiro espaço para completar, há mais de uma resposta possível.

Outro exercício em que há problemas na resposta oferecida ao professor é o 2c:

2. Observe a capa desta revista.



Época. ed.630. São Paulo: Globo, 12 jun. 2010.

a) Na chamada principal da capa da revista, há mais artigos definidos ou indefinidos? Esses artigos generalizam ou particularizam a mensagem?

Há mais artigos definidos: "A fúria"; "da natureza" (de+a); "o Japão"; "o maior terremoto". Esses artigos particularizam os substantivos, com o intuito de mostrar que eles já são conhecidos dos leitores da revista.

b) Que classe de palavras os artigos acompanham?

Eles acompanham substantivos. Fúria, natureza, Japão, terremoto são substantivos.

c) Copie a frase em que aparece um artigo indefinido e explique por que, nesse caso, não foi usado o artigo definido.

"Como o Japão - **um** exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina - enfrenta o maior terremoto de sua história. Não foi usado o artigo definido porque, nesse caso, não se quer dizer que o Japão seja "o" exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina, mas que é um deles, ou seja, pressupõe-se que existam outros.

Como podemos observar, na resposta, orienta-se que o artigo indefinido serve para indicar que o Japão é mais um dos exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina, e que é ele que viabiliza a pressuposição de que há, portanto, outros exemplos. Contudo, caso fosse usado o artigo definido no lugar do indefinido, não se eliminaria a possibilidade de existirem outros exemplos, apenas se intensificaria o valor qualitativo da noção Japão. A extração, responsável pelo preconstructo da existência de outros exemplos, não deixaria de existir, apenas não seria retomada, fazendo parte do preconstructo enunciativo. Depois, essa extração seria retomada por meio de uma flechagem e uma diferenciação com o artigo definido *o*, intensificando o valor QLT da noção. Japão seria então não qualquer exemplo, mas “o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina” e isso não significaria que deixariam de existir outros exemplos. Glosando, poderíamos ter:

Existem exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina. O Japão não é apenas um desses exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina, mas o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina.

Já o exercício 3 é bastante interessante para estimular a atividade epilinguística e sensibilizar o estudante, porém, nesse caso, não trabalha exatamente com o artigo definido, como poderemos verificar abaixo:

3. Leia a frase a seguir.

Este homem fez **um** grande governo.

- a) O artigo **um** está acompanhando que classe de palavra? O substantivo **governo**.
- b) Mesmo estando ao lado da palavra **grande**, esse artigo também se refere à palavra **governo**. Como é possível perceber isso? Porque **grande** é adjetivo (característica) de **governo**; sem a palavra **grande** o artigo **um** continua existindo, pois está relacionado ao substantivo **governo**.
- c) Como você organizaria as palavras a seguir para dizer que a turma de Marcos o considera um herói? Resposta: Marcos é o grande herói da turma. Professor, convide os alunos a experimentar outras organizações das palavras para verificarem que, se o artigo acompanhar a palavra herói e a palavra grande for colocada depois, o sentido da frase mudará. Estaremos falando do tamanho de Marcos e não de como a turma o considera. Veja. Marcos é o herói grande da turma.

herói Marcos turma é o grande da

Por fim, o último exercício por nós destacado nesse livro, é o exercício 4:

4. Explique no caderno, com suas palavras, o que é artigo definido e artigo indefinido. Utilize, para cada caso, uma frase que sirva de exemplo, para deixar sua explicação ainda mais clara.

Resposta pessoal.

Esse tipo de exercício é interessante do ponto de vista teórico por nós adotado. Embora, nesse caso, induza o aluno a adotar um tipo de resposta como correta – algo que não é positivo – devido a toda construção discursiva feita anteriormente durante a seção, ainda assim possibilita, mais que outros exercícios, que o aluno fique livre para criar sua explicação e seus exemplos a partir daquilo que conseguiu construir. Porém, pode deixar o professor em situações com as quais não saiba lidar, caso a frase criada pelo estudante não se encaixe na definição trazida pelo livro didático, algo que possivelmente ocorrerá. Portanto, para que atinja todo seu potencial, um exercício como esse precisa aparecer em um contexto em que o estudante sinta-se livre e confortável para arriscar e tentar explicar o que realmente tenha construído a partir de sua vivência linguística, e em que o professor tenha domínio do funcionamento do artigo e das relações por ele estabelecida com outros elementos do enunciado.

Com isso, começamos a visualizar como é complicado e prejudicial para os educandos que o professor trabalhe com a gramática da língua portuguesa a partir de definições e conceitos estanques, que não levam em consideração a dinamicidade da língua. Além disso, percebemos como a falta de orientações por parte dos PCNs e do PNLD, que sejam mais precisas para o trabalho gramatical e para a confecção do manual do professor, pode se refletir no material didático e, em alguns casos, na prática docente.

Em seguida, portanto, a fim de continuarmos vendo como essa maneira de ensino faz-se presente no ensino de Língua Portuguesa, serão realizadas análises de mais dois Livros Didáticos. Tais análises, porém, não serão tão detalhadas como essa que se deu, pois, como perceberemos, muitos problemas e argumentos repetem-se e não se faz necessário destacá-los em todos os momentos.

4.3 O artigo definido na coleção *Teláris*

A coleção *Teláris* de Língua Portuguesa é da Editora Ática, de 2013 é a outra coleção das aqui analisadas que foi aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro

Didático). Nela, o conteúdo dos artigos também é trabalhado explicitamente no 6º ano, sendo esse livro, portanto, o que utilizaremos para nossa análise.

Os capítulos dos livros dessa coleção, assim como os da coleção anteriormente analisada, também são divididos em seções interessantes como *Leitura, Interpretação de texto, Prática de Oralidade, Língua: usos e reflexão, Conexões, Produção de texto*, entre outras. É na seção *Língua: usos e reflexão* que são estudadas as estruturas linguísticas do gênero textual que foi trabalhado em cada capítulo. Há vários textos que permeiam todo o capítulo e as reflexões procuram sempre deles partir, sendo norteadas pelo texto que abre o capítulo, constituindo-se como o principal.

O conteúdo do artigo, desse modo, é trabalhado no meio do capítulo sendo, diferentemente dos outros dois livros aqui analisados, tratado como um determinante do substantivo. Antes do livro trabalhar o artigo, então, ele trabalha o que seriam os determinantes do substantivo, passando pelo adjetivo, locuções adjetivas, chegando no artigo e finalizando com os numerais.

Toda a explicação a respeito da categoria instaura-se de modo reflexivo por meio de perguntas sobre uma tirinha e da explicação de um trecho do texto apresentado no início do capítulo, como podemos ver logo abaixo:

Outros determinantes do substantivo

Artigo

1. Leia o quadrinho a seguir:



LAERTE. Loja, a Andorinha. Folha de S.Paulo, São Paulo, 25 jun. 2011. Folhinha, p. 8.



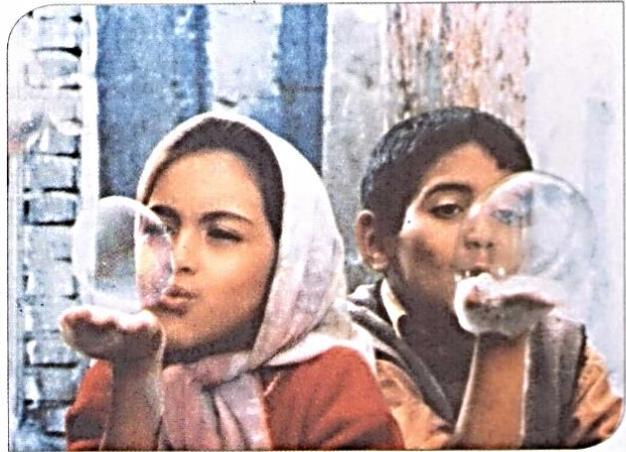
- a) Ao dizer para a fada madrinha: "Agora, um filme. Um filme pra comer pipoca [...]", é possível saber qual é o filme escolhido? Não.
- b) Escreva no caderno a frase que a personagem Lola deveria ter falado para explicar que queria assistir, por exemplo, ao filme *Lola, a Andorinha*. Agora, o filme *Lola, a Andorinha* pra comer pipoca pra usar meus dentes!
- c) O que Lola precisaria trocar na frase para indicar o filme com mais precisão?

Releia um trecho do conto "A menina e as balas":

"[o filme] chama-se *Filhos do paraíso*, e conta a história de dois irmãos, **um menino e uma menina**; **o menino** perde o único par de sapatos que **a irmã** possuía e **os pais** deles não têm como comprar outro."

Observe a diferença no emprego das palavras destacadas:

- ao falar *um menino/uma menina*, as palavras *um/uma* indicam que a narradora ainda não identificou melhor as personagens: elas estão indeterminadas, indefinidas;
- ao empregar *o menino/a irmã/os pais*, a narradora indica que o menino, a irmã e os pais são determinados, definidos, e o leitor já sabe a quem a narradora se refere.



BUENA VISTA INTERNATIONAL/MIRAMAX FILMS

Cena do filme iraniano *Filhos do paraíso*, do diretor Majid Majidi, lançado nos cinemas em 1997.

As palavras *um/uma/o/a* acompanhando os substantivos são os **artigos**.

Artigos são palavras que acompanham o substantivo associando-lhe efeitos de determinação ou de indeterminação. Quando o efeito é de determinação, definição, algo específico, identificado, temos o **artigo definido: o, os, a, as**.

Quando o efeito é de indeterminação, de algo comum, não específico, ainda não referido, temos o **artigo indefinido: um, uns, uma, umas**.

Nem sempre as palavras *o, os, a, as* são artigos. Elas também podem ser pronomes.

2. Leia:

"Ela me disse que **os** doces não eram dela: ela **os** pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa..."

Na segunda vez em que a palavra *os* é empregada ela não está acompanhando um substantivo. Qual é a função desse pronome na frase? Substituir a palavra *doces* a fim de evitar a sua repetição.

Quando as palavras *o, os, a, as* são empregadas para substituir um substantivo, ou evitar repetições, elas são chamadas de **pronomes**. Você os estudará em outro capítulo.

1c. Dizer o título e usar a palavra **o** no lugar de **um**. Prof. (a), é importante explicar que ela usou o **artigo indefinido** porque não estava preocupada em assistir a um filme específico. O que Lola queria era poder mastigar a pipoca usando seus novos dentes assistindo a um filme qualquer. Essa observação deve ser dirigida por você, pois os alunos sozinhos talvez ainda não consigam identificar o recurso a ser empregado. Converse com os alunos sobre o papel da determinação/definição ou indeterminação/indefinição que o uso dos artigos pode promover. Sugere-se que, oralmente, você faça um jogo rápido a partir de uma lista de substantivos indeterminados pelo artigo para que os alunos respondam com um substantivo específico. Por exemplo, fale: "Um animal em extinção"; exemplo de resposta: "O mico-leão-dourado". O objetivo é que o aluno perceba que o artigo *um* deixa o substantivo muito abrangente, indeterminado. Para determinar é preciso especificar ou empregar um artigo definido.

As perguntas são interessantes do ponto de vista do estímulo à atividade epilinguística dos estudantes. As respostas propostas pelo livro do professor são quase todas interessantes também. Com exceção da 1c, nenhuma outra tenta forçar a análise para que a explicação seja coerente com a definição que o livro empregou – presente no quadro anterior entre os exercícios 1 e 2.

No entanto, por meio da orientação ao professor dada no exercício 1c, e como os exemplos utilizados pelo livro durante a explicação coincidem com a definição que será dada em seguida, dá-se a impressão de que a conceituação que o livro propõe dá conta de explicar tudo, algo que, de fato, não ocorre.

Como já vimos por meio das reflexões dos capítulos anteriores, da análise em 3.1, e teremos a oportunidade de ver em mais detalhes no próximo capítulo, as definições dadas pelo livro para artigo definido e indefinido – sem nem citar o artigo zero – não servem para todas as situações. Nem sempre o artigo definido determina, define, passa a ideia de algo específico ou identificado. Bem como o artigo indefinido não necessariamente dará o efeito de algo incomum, não específico, ou ainda não referido, como pudemos perceber com o exemplo 1, por exemplo. Ademais, as diversas operações da linguagem não acontecem em decorrência de uma única marca gramatical, sendo consequência de todo um arranjo léxico-gramatical do enunciado.

Para finalizarmos a análise desse livro, resta-nos observar o único exercício proposto a respeito do conteúdo:

3. DESAFIO! Leia a tira a seguir:



SOUSA, Maurício de. *As tiras clássicas da turma da Mônica*. São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 2011. p. 36. v. 7.

Transcreva os termos no caderno de acordo com o que se pede:

- Substantivo que fica indeterminado, pois é acompanhado de um artigo que indica dúvida. *Eclipse*.
- Substantivo que fica determinado, pois é acompanhado por um artigo que indica certeza. *Dia*.

Como é possível verificar, o exercício é mal construído. Ele afirma que o substantivo *eclipse* é indeterminado por acompanhar o artigo *um*, que indicaria dúvida, assim como o termo *dia* seria determinado por ser acompanhado pelo artigo *o*, que expressaria certeza. Como já percebemos com a análise anterior, as modalidades dúvida e certeza não são veiculadas em um enunciado apenas por causa do artigo, aliás, eles – os artigos – nem são os operadores principais para que esse tipo de relação se instaure. Além disso, não podemos considerar eclipse como sendo indeterminado, afinal, ambos os personagens estariam presenciando esse *eclipse ao contrário* que foi comentado. O que temos aí são as operações de extração e diferenciação atuando. De vários eclipses que poderiam existir, esse é um deles e é também ao contrário.

4.4 O artigo definido na coleção *Projeto Araribá*

A coleção *Projeto Araribá* de Português é da editora Moderna, de 2007. Nela, o conteúdo dos artigos também é trabalhado explicitamente no 6º ano, sendo esse livro, portanto, o que utilizaremos para nossa análise.

Também há a divisão por seção dos capítulos desse livro, porém, diferentemente das outras coleções, não há um texto principal que os norteia, e sim, vários textos em toda a unidade nos quais as reflexões são baseadas. O que os textos têm em comum para atrelá-los à determinada unidade é o tema e o foco. O artigo, no caso dessa coleção, aparece na unidade de número 5, cujo tema norteador é brinquedos e brincadeiras, tendo como foco textos expositivos. A seção em que esse assunto é trabalhado chama-se *Estudo da língua*.

Semelhantemente às outras coleções, inicialmente, o conteúdo também é desenvolvido por meio da observação de um texto e perguntas a respeito dele:

Estudo da língua

Artigo



O que você irá estudar

Ao final deste estudo você deverá saber:

- o que são artigos;
- identificar artigos definidos e indefinidos;
- reconhecer combinações de artigos com outras palavras;
- quais são os diferentes empregos dos artigos.

Definição

- Leia este texto.

Era uma vez um belo e velho jardim no formato de uma ferradura com um muro de pedras no fundo e um banco esculpido no meio dele. Os canteiros eram repletos de flores que brilhavam com todas as cores e atraíam pássaros e animais silvestres de todos os tipos. Era um lugar feliz para se visitar, sendo frequentemente o cenário escolhido para encontros tranquilos entre amigos ou grandes festas de aniversário.



JANET TAYLOR LISLE.

É possível perceber que, assim como nas outras coleções, o maior problema das perguntas iniciais relaciona-se à resposta oferecida pelo manual do professor, a qual trabalha de modo superficial, dicotômico e estanque o conceito de artigo e as funções que exerce no texto. Como já vimos na análise do primeiro livro didático, nem sempre os artigos deixam o texto mais preciso, determinando e particularizando os substantivos, como a resposta sugere. O mesmo tipo de situação ocorre com a explicação subsequente às perguntas que iniciam a reflexão:



JANET TAYLOR LISLE.

O jardim das crianças encantadas. São Paulo: Salamandra, 2006. p. 44. (Fragmento).

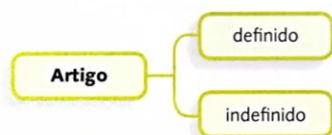
Ⓐ Uma: vez; um: jardim; uma: ferradura; um: muro; um: banco; as: cores; os: canteiros; os: tipos; um: lugar; os: canteiros. Professor: o aluno pode ter dificuldade em perceber que o artigo antecede a palavra *jardim* e não *belo*. Explicar que, na expressão "um belo e velho jardim", *jardim* é a palavra principal.

Ⓑ São substantivos. Professor: contrações como as que ocorrem nas expressões *no fundo* e *no meio* (em + o) serão vistas mais adiante nesta seção.

- Observe os termos destacados no texto. Quais palavras eles antecedem? Ⓐ
- A que classe gramatical pertencem as palavras antecidas pelos termos destacados? Ⓑ
- Tente ler o texto sem os termos destacados. Há diferenças de sentido? Justifique. Sim. Espera-se que os alunos percebam que os termos destacados deixam o texto mais preciso, pois determinam e em alguns casos particularizam os substantivos a que se referem.

É possível notar que, igual à *Teláris*, o artigo é tratado como um determinante do substantivo e, como as duas coleções aqui vistas, essa não faz alusão ao artigo zero, embora realize uma análise mais detalhada a respeito do artigo, na qual apresenta as formas simples e combinadas do artigo – como é possível verificar no anexo 1. Contudo, por mais que a descrição da categoria artigo tenha mais minúcias aqui, ainda se trata de classificações simplesmente, todas dissociadas de uma maior sensibilização para o funcionamento dinâmico da categoria nos enunciados.

Antes do início dos exercícios no capítulo, ainda há uma espécie de explicação em tópicos que mostra os empregos do artigo, dando ao estudante um panorama um pouco mais completo a respeito dessa categoria, mas, ainda assim, bastante superficial que, contraditoriamente, choca-se com o que é dito no quadro *Para guardar*, logo em seguida – esse quadro, como veremos, desconsidera o que foi explicado no primeiro e segundo tópico, do *Empregos do artigo*, ao definir o artigo definido apenas como especificador do substantivo e os indefinidos como generalizadores:



As palavras *o, a, os, as, um, uma, uns, umas* são **artigos**. Os artigos antecedem os substantivos. São, portanto, determinantes do substantivo.

Quando os artigos particularizam o substantivo que acompanham são chamados de **artigos definidos** (*o, a, os, as*). Exemplos: *os canteiros, as cores, os tipos, o cenário*.

Já os que generalizam o substantivo são chamados de **artigos indefinidos** (*um, uma, uns, umas*). Exemplos: *uma vez, um jardim, uma ferradura, um muro, um banco, um lugar*.

Empregos do artigo

Veja a seguir alguns dos empregos dos artigos.

- Indicar que o ser por ele determinado já é conhecido do interlocutor. Essa indicação é feita pelos artigos definidos. Exemplos: *O menino* que esteve aqui ontem é adorável! *A turma* do colégio vai acampar no fim de semana.
- Indicar um ser que ainda não é conhecido do interlocutor. Essa indicação é feita pelos artigos indefinidos. Exemplos: Naquele momento, *um menino* surgiu no portão da casa. Havia *uma casa* amarela naquela rua.
- Transformar palavras de qualquer classe gramatical em substantivo. Exemplos: *O verde* dos seus olhos era encantador. A mãe lhe disse *um não* bem enfático. *O comer* bem é uma das alegrias da vida.
- Indicar o gênero (masculino ou feminino) quando o substantivo não varia. Exemplos: *o pianista, a pianista; um dentista, uma dentista.*
- Indicar o número (singular ou plural) quando o substantivo não varia. Exemplos: *o pires, os pires; um lápis, uns lápis.*

Para guardar

Agora que você terminou de estudar o artigo, você sabe que:

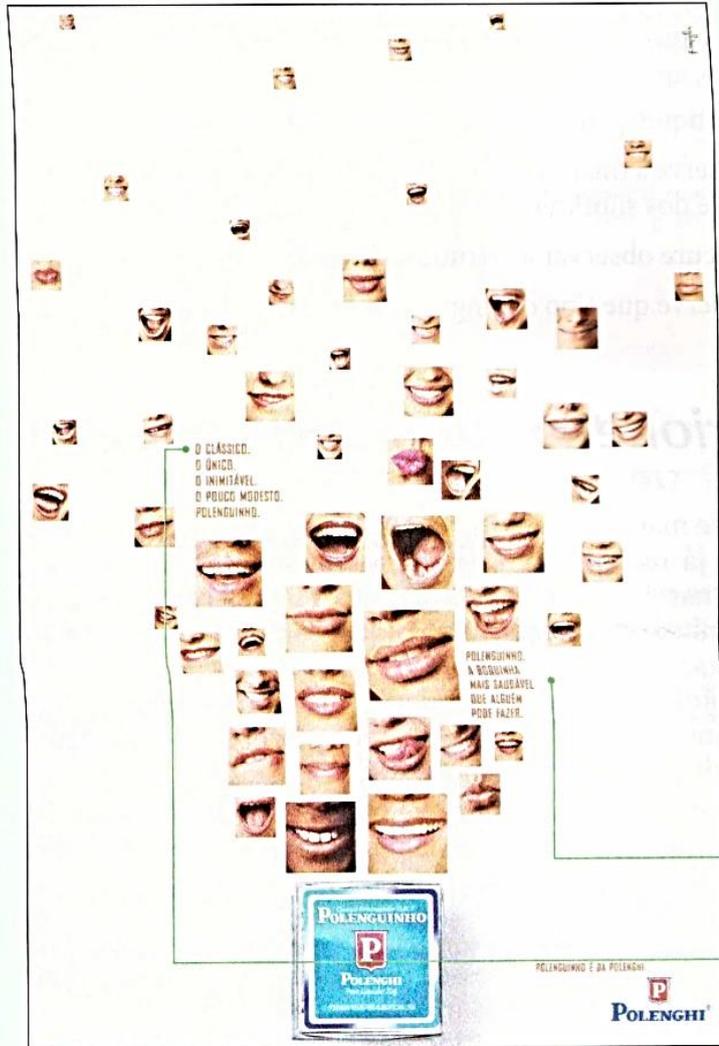
- os artigos são determinantes do substantivo;
- os artigos definidos especificam o substantivo; os artigos indefinidos o generalizam;
- os artigos podem combinar-se com outras palavras;
- os artigos podem ser empregados com diferentes finalidades em uma frase.

Com relação aos exercícios a respeito do conteúdo, embora nesse livro haja alguns que são bastante interessantes para a sensibilização do estudante a um uso criativo da língua e para o estímulo de sua atividade epilinguística, eles acabam ficando limitados devido a toda explicação dicotômica e estanque dada anteriormente, e pelas respostas oferecidas pelo manual do professor, caso o educador escolha segui-las rigorosamente. Tal fato também ocorreu com as outras coleções. Apresentaremos agora, portanto, as atividades propostas por esse livro, e, como são em grande número, as dividiremos em dois grupos para facilitar nossa análise: o das atividades que são bastante interessantes do ponto de vista epilinguístico, mas que são limitadas pelas respostas do manual do professor; e o das que são interessantes do ponto de vista epilinguístico e que não têm respostas que as limitem.

- Atividades interessantes do ponto de vista epilinguístico, mas que são limitadas pelas respostas do manual do professor

A gramática em contexto

■ Observe o anúncio.



- O encadeamento das expressões *o clássico*, *o único*, *o inimitável*, *o pouco modesto* lembra o anúncio de uma celebridade. Quem está sendo anunciado? *O Polenghinho.*
- As palavras empregadas nesse encadeamento, se consideradas fora de um contexto específico, pertencem normalmente a que classe gramatical? *À classe dos adjetivos.*
- Explique o valor e a função do artigo definido diante dessas palavras. *Os artigos substantivam as palavras.*
- A segunda parte do texto do anúncio tem como base a expressão “fazer uma boquinha”. Qual o significado dessa expressão? *Comer um lanche rápido.*
- No anúncio, porém, um artigo definido acompanha a palavra boquinha. Que efeito é produzido por essa mudança? *☺*
- Nesse contexto, a frase “A boquinha mais saudável que alguém pode fazer” dá nome ao produto ou o caracteriza? *Ela o caracteriza.*
- Considerando a resposta anterior, se a frase mencionada fosse substituída por uma palavra, a que classe gramatical ela pertenceria? *Poderia ser substituída por um adjetivo.*
- Relacione as imagens à mensagem expressa nos textos. *☺*

O clássico.
O único.
O inimitável.
O pouco modesto.
Polenghinho.

Polenghinho.
A boquinha
mais saudável
que alguém
pode fazer.

☺ O emprego do artigo definido indica que a boquinha mencionada é específica: é a mais saudável que se pode fazer.

☺ Espera-se que os alunos percebam que a imagem das boquinhas representa a reação do consumidor diante de um produto que é clássico, único, inimitável, pouco modesto, a boquinha mais saudável que alguém pode fazer.

1. Leia o texto.

Hugo sempre foi um sujeito de tomar grandes decisões. Concentrado, pensador. Uma ideia como essa, tão grande, tão louca, tão imensa, tem de ter saído da cabeça de alguém que fala pouco e pensa muito. Por isso me inclino a achar que foi Hugo quem sugeriu a ideia de construir um outro mundo.

GRACIELA MONTES.

Outroso: um outro mundo. São Paulo: Salamandra, 2006. p. 29. (Fragmento).

- a) Explique por que o termo em destaque a seguir não é um artigo. "Por isso me inclino a achar que foi Hugo..." ^a
- b) Releia a primeira frase do texto e responda: por que foi empregado um artigo indefinido antes da palavra *sujeito*? Porque, nesse caso, o substantivo *sujeito* está sendo generalizado e não especificado.
- c) O substantivo *ideia* aparece duas vezes no texto. Na primeira, é precedido pelo artigo *uma* e, na segunda, pelo artigo *a*. Explique o emprego do artigo em cada caso. No primeiro caso, o substantivo *ideia*, embora especificado (uma ideia como essa), não é algo conhecido do leitor. No segundo caso, a ideia é específica, já foi mencionada no texto.

^a Espera-se que os alunos percebam que, nesse caso, **a** não precede um substantivo, mas um verbo que não está sendo empregado como substantivo; portanto, não é um artigo. Nesse caso, **a** é uma preposição com valor incoativo (dá ao verbo a ideia de início de ação).



2. Explique o emprego dos artigos destacados.

- a) Os belos e os feios, os bons e os maus, todos têm seu espaço nos programas exibidos pela TV. Transformar adjetivos em substantivos.
- b) Não quero que me devolva apenas o lápis preto, mas todos os lápis que você guardou. Indicar o número (singular ou plural) de substantivo que não varia.
- c) Li no jornal que um leopardo invadiu uma colônia residencial na Índia. Indicar que o ser não é conhecido do interlocutor.
- d) A loja a que fui ontem estava fechada hoje. Indicar que o ser é conhecido do locutor.
- e) O jornalista não conhecia a jornalista que fez a pergunta. Indicar o gênero (masculino e feminino) quando o substantivo não varia.
- f) Acordou cedo com o cantar dos pássaros. Transformar verbo em substantivo.



5. Copie o texto a seguir e substitua o sinal [] por artigos na forma simples ou combinada. Leve em conta o contexto.

Um, os, do, da, a, os, do, do, o, o, o.

O que uma só pessoa pode fazer para ajudar [] planeta tão grandão? Muitas coisas! Use [] recursos [] planeta de forma mais consciente e você já estará auxiliando. Cuide [] água: não desperdice. Feche [] torneira enquanto escovar [] dentes e tome banhos mais curtos. Cuide [] lixo: converse com seus pais e professores e participe de ações de reciclagem. Cuide [] planeta: dê preferência a produtos que venham com [] aviso "não contém CFC", que é [] gás que causa [] efeito estufa.

Futuro sombrio. Revista *Smack!*, São Paulo, n. 27, s/d.



- a) Classifique os artigos que você acrescentou ao texto. Um: indefinido; os/a/o: definido. Professor: os artigos que aparecem na forma combinada, do, da e no também são classificados como definidos.
- b) Como é possível saber que o termo em destaque a seguir não é um artigo? "Cuide do planeta: dê preferência a produtos..."

O substantivo produtos está no plural, mas o a não está. Professor: o a, nesse caso, é preposição e está ligado ao substantivo preferência.

6. Leia o texto.

Até hoje, alguns habitantes das regiões mais remotas desse país asiático ignoram que o homem tenha caminhado sobre a Lua e nem sequer ouviram falar de astronautas. Também não sabem onde fica a Europa e nunca viram um computador.

IstoÉ. *Tudo*: o livro do conhecimento. São Paulo: Três, 1996. p. 34. (Fragmento).

A palavra homem não se refere ao ser humano do sexo masculino, mas sim à humanidade.

- a) O que a palavra *homem* significa nesse contexto?
- b) Explique por que foi utilizado o artigo *o* antes dessa palavra. O artigo definido foi usado para determinar o substantivo homem, definindo-o no sentido de humanidade.

7. Leia a tira a seguir, da qual foram retirados os artigos.

O MELHOR DE CALVIN

BILL WATTERSON



- a) Identifique os artigos retirados dos balões. Justifique sua resposta. **b)**
- b) Encontre na tira palavras que apresentem combinações de artigos. **c)**

b) A, o, um, um. A babá que está chegando já é conhecida, por isso, a palavra *babá* é precedida pelo artigo definido. O medo é específico: é o medo das criancinhas e, por isso, o emprego do artigo definido. O bloco e o lápis estão sendo mencionados pela primeira vez, razão pela qual emprega-se o artigo indefinido. Professor: também seria correto o emprego do artigo definido **o** antes de *bloco* e *lápiz*.

c) Na, has, ao, pra, pro. Professor: explicar o emprego, informal, das combinações *pra* e *pro*, no lugar de *para a* e *para o*.

Todos esses exercícios, com exceção do 5a, 5b, e o c da *Gramática em contexto* são bastante interessantes para estimular a atividade epilinguística e a criatividade nos estudantes. Porém, no exercício 1b, a resposta dada pelo manual do professor não está correta, afinal, só é possível explicar o uso do artigo *um* nesse contexto utilizando-se das ferramentas disponibilizadas por teorias que vão além de classificações estáticas, como já aconteceu com exercícios nos livros analisados anteriormente.

Nesse caso, o substantivo *sujeito* não está sendo generalizado, pois de acordo com o trecho destacado já sabemos que sujeito refere-se a Hugo – sendo portanto uma palavra que pode ser tida como especificada –, o indefinido, então, opera identificando e fazendo uma varredura sobre a noção sujeito: pode-se dizer que Hugo sempre foi do tipo de sujeito que toma grandes decisões. Ele é como os sujeitos desse tipo.

No exercício 1c, quando o manual aponta que a *ideia* que aparece no texto não era conhecida do leitor e por isso era precedida por um artigo indefinido, não faz sentido. Como garantir, trabalhando-se com um fragmento do texto original, que essa *ideia* não havia sido apresentada anteriormente? E, caso ela já tenha sido apresentada, daria certo alterar o enunciado para “A ideia como essa”? Evidentemente não. Ou, escrever apenas “A ideia”, propiciaria o mesmo efeito de sentido? Também não. Percebe-se com isso que, nesse caso, o artigo *uma* não aponta para algo que seja desconhecido, mas sim que opera uma extração.

Com relação ao exercício 2, todas as respostas oferecidas pelo livro do professor não condizem com o que quem intui em sua língua materna responderia, constituindo respostas mecânicas e que apelam para a memorização de alguns conteúdos transmitidos na unidade. Sobretudo em a, b, e e, a função dos artigos não é o que diz a resposta, sendo que a resposta que o livro propõe para a *função* dos artigos é apenas *consequência* de relações superficiais entre gênero e número dos termos. Além disso, em f, explicar somente que o artigo transforma o verbo em substantivo não auxilia na real compreensão das operações que ocorrem para viabilizar tal diferença entre a noção desacompanhada do artigo e da acompanhada por ele, não ressaltando todo o processo de discretização que ocorre na noção verbal quando ela é precedida por um artigo.

No caso dos exercícios 5 e 7a, o fato de haver apenas uma resposta possível, tida como certa, elimina as possibilidades de discussão e tira toda a riqueza dos exercícios caso o professor siga-as. Em ambos há enunciados em que mais de uma resposta é possível para garantir a gramaticalidade da frase, como é o caso do penúltimo espaço do exercício 5 e das expressões “sentir o medo”, “um bloco” e “um lápis” em 7a. Inclusive,

a reposta do exercício 7a afirma ser possível em “um bloco” e “um lápis” haver duas respostas – a com o artigo definido e indefinido – mas não explica o porquê.

Já a resposta apresentada como correta para o exercício 6b aponta que o artigo definido precede o substantivo *homem* para determiná-lo, porém, determiná-lo como? Não é especificando-o como a definição de artigo definido dada pelo livro propõe, mas sim, fazendo o oposto: generalizando-o por meio de uma varredura. Não se trata de um homem específico, mas da humanidade, de modo geral e, esse tipo de resposta, a definição oferecida pelo livro não abarca.

Por fim, nos exercícios apresentados na *Gramática em contexto*, mais especificamente o c e o e são interessantes para trabalhar-se o artigo dentro da concepção que adotamos, contudo, as repostas indicadas pelo livro não dão conta de explicar os reais processos que subjazem as relações instauradas pelo artigo em harmonia com outros elementos léxico-gramaticais nos enunciados propostos.

- Atividades interessantes do ponto de vista epilinguístico e que não têm respostas que as limitem

3. Leia a tira.



- a) A que classe gramatical pertence a palavra **escolha** que aparece no segundo balão? *Nesse caso, a palavra **escolha** é um verbo.*
- b) No terceiro balão, a palavra **escolha** também pertence a essa classe gramatical? Por quê? *Nesse caso, **escolha** é um substantivo, pois é precedido pelo artigo indefinido **uma**.*
- c) Qual o significado da pergunta feita no terceiro balão? *Sugestão: a personagem questiona se optar por sentar ao lado do sujinho ou do cachorrinho é mesmo uma escolha, já que nenhuma das duas opções a agrada.*

4. Leia a tira e observe o emprego da palavra *clunk*.

A LEGIÃO

BILL RECHIN & DON WILDER



- a) No contexto apresentado na tira, a que classe gramatical pertence a palavra *clunk*? A palavra, nesse contexto, é um substantivo.
- b) Que recurso foi empregado para determinar a classe dessa palavra nesse contexto? Antes da palavra, foi empregado o artigo indefinido "um" para substantivá-la.
- c) O que pode representar o *clunk* ouvido pelas personagens? ©
- d) Afinal, o plano das personagens do primeiro quadrinho deu certo? Espera-se que os alunos percebam que o plano não deu certo, pois acabaram batendo no fundo do poço com a pá e certamente foram atingidas pela água que desapareceu.

© Pode representar o som da pá usada pelas personagens do primeiro quadrinho batendo no fundo do poço.

8. Leia o texto a seguir.

Ele é branquinho, felpudinho e fofinho. [...] Falo de Knut, o filhote de urso polar que, depois de ter sido rejeitado pela mãe e quase morrer, foi "adotado" por funcionários do zoo e acabou sobrevivendo. A saga de Knut cativou a Alemanha e o mundo. Bem, nem todos. O ativista de direitos dos animais Frank Albrecht declarou ao jornal *Bild* [...] que o fato de o ursinho estar sendo criado por humanos era uma aberração e que o animal deveria ser sacrificado. [...]

Não é todo dia que se vê um defensor dos animais advogando pela eutanásia de um filhote saudável. Tal contradição não passou despercebida nem de crianças. "Eu achava que ativistas de direitos dos animais protegiam animais e não que quisessem matá-los", disse ao *Bild* Alexander, 4, que participava de uma manifestação pela vida de Knut no zoo de Berlim na quinta-feira passada. "Eles são mesmo uns bobões", acrescentou.

HÉLIO SCHWARTSMAN.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u284.shtml>

Acesso em: 4 abr. 2007. (Fragmento).

- a) Na fala de Alexander, há duas ocorrências da palavra **animais**. Por que há artigo antes da primeira ocorrência, mas não há antes da segunda? ④
- b) O emprego do artigo **uns** antes da palavra **bobões** indica maior ou menor desprezo de Alexander pelos ativistas? Por quê? ⑤

④ Espera-se que os alunos percebam que, em "direitos dos animais", há artigo porque a expressão se refere a um grupo específico, o dos animais. Na segunda ocorrência, *animais* é empregado como um termo genérico, sem nenhuma especificação (todos os animais). Professor: explicar que não haveria erro em colocar artigo antes de animais na segunda ocorrência, mas que a ausência do artigo dá ênfase ao caráter genérico com que está sendo empregada a palavra.

⑤ Espera-se que os alunos percebam que o adjetivo *bobões* é substantivado com o emprego do artigo. O emprego do artigo indefinido indica maior desprezo por parte de Alexander, uma vez que generaliza, trata os ativistas como pessoas que não merecem especificação.

Todos esses exercícios são interessantes para o trabalho com a atividade epilinguística dos estudantes, sua criatividade e, conseqüentemente, sua autonomia no uso da língua. Nelas, é dada liberdade para que o estudante opere com a linguagem e construa possibilidades a partir de sua experiência e do texto fornecido como base para o exercício. Porém, as respostas oferecidas pelo livro nos exercícios 3b e 4b ainda não dão conta de explicar todas as nuances das operações que ocorrem para viabilizar tal diferença entre a noção desacompanhada do artigo e da acompanhada por ele, além de, tanto no caso do 3 e do 4, quanto no caso do exercício 8, o modo como o aluno foi introduzido nesse assunto e sensibilizado para ele não auxilia em uma reflexão que dê conta de realizar as atividades com autonomia, atentando-se para as nuances de significado que perpassam os enunciados trazidos, afinal, tais nuances são ignoradas quando existem classificações estáticas e fragmentadas do ponto de vista linguístico.

4.5 Conclusões sobre as análises dos livros didáticos

A partir das análises acima realizadas é possível observarmos que realmente, como já foi dito no primeiro capítulo de nossa defesa, esse tipo de atividade, do modo como é proposta pelo material didático tradicional, pouco contribuirá para o desenvolvimento das competências linguísticas do estudante. Tais atividades, da forma como constituem-se juntamente com as explicações teóricas presentes no material, por mais que foquem o uso da língua, acabam estimulando a memorização de regras ao não fornecerem suporte teórico que dê conta de analisar a língua em uso e toda sua complexidade para o professor e educando.

Nos materiais analisados, é comum que o estudante depare-se com enunciados cujo suporte teórico dado pelo material não dá conta de analisar, pois a teoria foi desenvolvida com base em critérios possíveis de serem aplicados a um número bastante restrito de enunciados. Nessas situações, se o professor não desenvolveu reflexões mais abrangentes com os educandos, e não aceitar respostas divergentes daquelas encontradas no material do professor, os estudantes terão que se adaptar a tal situação respondendo o que eles sabem que esperam que respondam. Nesses momentos, inevitavelmente, a memorização acaba sendo mais estimulada que o exercício criativo de análise.

Não é esse o objetivo primeiro dos materiais, nem dos documentos que os norteiam, porém, essa confusão ocorre devido à falta de reflexão por parte de estudiosos da língua em torno do tema, e a conseqüente vaguidão nas orientações fornecidas pelos PCNs ou pelo PNLD no que tange ao ensino e aprendizagem de gramática.

Embora vários exercícios contidos no material didático fossem válidos, interessantes e tivessem o potencial para o estímulo da atividade epilinguística dos educandos, toda a abordagem teórica feita pelo material e orientações passadas para o professor atrapalham tal postura se o professor optar por segui-las.

Os livros vistos, então, estimulam, com alguns de seus exercícios, o aluno a explicar suas intuições, porém, param aí, não conseguindo explicitar as operações que subjazem tais intuições. Desse modo, assim como já foi citado no primeiro capítulo (Leffa, 2008), o aluno acaba indo para escola aprender aquilo que já sabe, pois o processo de conscientização gramatical não se completa, ficando tudo apenas na intuição.

Não queremos afirmar, no entanto, que o material analisado não deveria ter sido aprovado pelo PNLD ou que de nada serve. Faz-se perceptível o atual esforço que se tem feito para a elaboração de livros que contenham informações significativas ao universo do estudante, e que estejam atreladas à língua em seu uso vivo. Ademais, nenhum deles fere os critérios avaliativos estabelecidos pelo programa. Tais critérios acabam sendo vagos quando pensamos especificamente no tratamento do ensino de gramática, dando margem para que confusões e contradições se instaurem no próprio material didático.

É preciso, portanto, que mais reflexões desenvolvam-se e difundam-se no âmbito do ensino de gramática para melhor orientar aqueles que pensam os documentos norteadores do currículo escolar, e aqueles que pensam os próprios materiais didáticos.

Do ponto de vista enunciativo, contudo, ainda é possível utilizar o que há de bom naquilo proposto pelos materiais e as ideias de alguns exercícios. O livro não deve ser como um ponto final no trabalho docente. Caso o professor tenha autonomia – tanto institucional quanto interior – e saiba exercer um papel mais ativo e consciente, com clareza daquilo que almeja, ele tem condições de apenas selecionar o que lhe for útil. Exemplos de exercícios que podem ser aproveitados nos materiais analisados são os de números 1 e 2c da seção “Aplicando conhecimentos”, do livro *Tecendo Linguagens*; o 1c da coleção *Teláris*; e os 3, 4, 5, 7 e 8 do material *Projeto Araribá*.

Nesse sentido, é necessário estarmos atentos para algumas análises forçadas que estão presentes no livro didático, na tentativa de fazer com que todas as respostas converjam para as definições superficiais e absolutas por ele, tradicionalmente, trazidas, sendo que, conosco, o mesmo processo deve ser realizado no momento de executarmos as nossas análises e trabalhar com os estudantes.

Portanto, ao oferecermos atividades aos educandos, as ideais são aquelas em que também partamos de suas produções, aquelas que eles consigam operar sem ter respostas

pré-determinadas, e que abramos sempre espaço para a discussão e para a troca. Tal exercício, de discussão, troca, abertura, se tratado com o devido rigor científico, nos auxilia a manter a lucidez por conta do constante contato com a alteridade, o diferente daquilo que pensamos enquanto educadores e adultos inseridos em um espaço e tempo específicos, que nem sempre coincidem com o dos estudantes. Ademais, isso tudo também propicia o estímulo à criatividade e à autonomia.

Propostas de atividades didáticas nesses moldes, então, é o que mostraremos no capítulo V deste trabalho, logo após as análises dos enunciados de nosso *corpus*.

É importante ressaltarmos também, que tal atitude contra a respostas pré-determinadas, que busca estabelecer troca e diálogo, não é sinônimo de libertinagem, de tudo aceitar quando se tratar da construção de enunciados, mas de se trabalhar com as possibilidades apresentadas, nelas apontando os diversos sentidos existentes, e discutindo semelhanças e diferenças sobretudo em suas nuances – afinal, é principalmente nas nuances, no pequeno, que se percebe a diversidade de sentidos e o dinamismo linguístico.

Sendo assim, é necessário compreendermos que o mais importante dentro de nossa proposta didática é o processo pelo qual o estudante passa durante esforço de compreender os diferentes enunciados e seus sentidos. O produto em si, não é nosso objetivo principal. No próximo capítulo, portanto, iniciaremos análises mais detalhadas embasadas na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, para, logo em seguida, propormos atividades e orientações para sua realização, nos moldes daquilo descrito como ideal por nós.

CAPÍTULO V

O ARTIGO DEFINIDO E A TEORIA DAS OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS E PREDICATIVAS: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Introdução

Neste capítulo, faremos um movimento de retorno à Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, articulando-a concretamente à prática de ensino de Língua Portuguesa. Após termos apresentado nosso panorama, angústias e desejos a respeito do ensino de Língua Portuguesa, justificando também nossa escolha teórica, no Capítulo I; termos aprofundado nossa discussão a respeito do embasamento teórico adotado no Capítulo II; termos compreendido a metodologia adotada neste trabalho no capítulo III; termos nos voltado criticamente para manifestações mais específicas do ensino tradicional atual, relativas ao ensino do artigo definido no livro didático, com o Capítulo IV; agora, no Capítulo V, vamos analisar os enunciados do ponto de vista enunciativo, tendo como foco o artigo definido e aquilo que ele possa operar para, em seguida, finalmente apresentarmos propostas de exercícios que estimulem a consciência gramatical, criatividade e autonomia no educando, por meio, sobretudo, da atividade epilinguística, no capítulo VI.

Queremos deixar claro, já de antemão, que nenhuma das análises aqui realizadas visa esgotar as possibilidades relacionadas ao que o artigo definido é capaz de operar em um enunciado. Não teremos fôlego para fazer um trabalho criterioso nesse sentido e nem é esse nosso objetivo principal. Trabalharemos nossas análises, sobretudo, a partir de enunciados produzidos pelos educandos em atividades de produção textual para, por meio desse material oferecido pelos próprios estudantes, e com aquilo disponibilizado pelo livro didático também, elaborarmos exercícios que possibilitem o desenvolvimento da criatividade e autonomia deles, com o auxílio do uso da atividade epilinguística. Esse é nosso principal objetivo com este trabalho.

Por fim, um último ponto importante de ser ressaltado antes de iniciarmos nossas análises é que, enquanto professora de ensino fundamental de uma escola municipal em uma região que sofre com a vulnerabilidade social, tenho plena consciência de várias das dificuldades que professor e aluno sofrem diariamente em sala de aula, dentro dessa estrutura abusiva e violenta que chamamos de escola. Muito do que será proposto aqui, portanto, não será totalmente aplicável dentro desse contexto limitante da sala de aula tradicional – no sentido de que pouco aliviará alguns problemas de falta de atenção,

indisciplina, tédio e violência que nela persistem –, bem como não serão todos os estudantes que conseguirão aprender e ter sua criatividade e autonomia desenvolvidas em toda sua potencialidade, mesmo com esse diferente modo de se conceber o ensino de Língua Portuguesa.

Dentro de nosso contexto da educação pública e privada, contudo, já não são todos os estudantes que aprendem, não são todos os que têm suas necessidades atendidas. Felizmente, há algumas “instituições-exceção”, que abandonaram o modo tradicional de ser escola, deixando de lado a sala de aula, inclusive. Podemos afirmar, porém, que é a minoria dos alunos que consegue ter todo seu potencial desenvolvido dentro do modelo de escola tradicional – com um professor solitário para trinta alunos com diversas necessidades – e isso já discutimos no capítulo 1 de nosso texto.

Então, é fato que a estrutura escolar tem de mudar para que qualquer metodologia possa ter mais eficácia, porém, o que propomos neste trabalho, especificamente, não é uma alternativa para mudanças na escola enquanto sistema e estrutura, mas para o modo de se conceber o ensino de Língua e Portuguesa. Ao nosso ver, o educador atual tem dois caminhos importantes de luta: o que atua no sistema educacional enquanto estrutura e o que trabalha nas concepções mais específicas de ensino e aprendizagem de seu objeto de estudo. É nesse segundo caminho que nossa pesquisa instaura-se, sendo essencial termos consciência de que ele pouco fará sentido enquanto o primeiro também não mudar – e vice-versa, afinal, como já mencionamos aqui, não adianta o sistema escolar mudar e o professor não ter transformado internamente seu olhar para o modo de conceber o ensino de Língua Portuguesa, a fim de conseguir auxiliar seu educando intelectualmente de modo mais construtivo, libertário, criativo e autônomo.

Análise dos enunciados

Embasados na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, de Antoine Culioli, partimos do princípio de que a utilização dos artigos definido, indefinido, ou artigo zero não ocorre de forma aleatória, e tampouco se restringe ao que a gramática tradicional propõe para explicá-la. Sendo assim, vamos analisar aqui quais são algumas das operações que interferem no uso do artigo definido, iniciando com um enunciado produzido pelos educandos, que corresponderia, em certa medida, aos exemplos prototípicos dados pelas explicações do material didático, depois, aos poucos, iremos introduzindo enunciados tanto de estudantes quanto encontrados nos livros didáticos

analisados, com estruturas mais complexas nas quais o artigo definido faz-se presente. Começaremos, portanto com a seguinte frase:

1) [...] **UM MENINO ESTAVA ARRANCANDO AS FOLHAS DE UMA ÁRVORE ENTÃO O MENINO ARRANCOU UM GALHO DE ÁRVORE E TACOU NUMA GALINHA** (enunciado de estudante – grifos nossos)

Aqui, nesse enunciado construído por um estudante, percebemos exatamente aquilo que os livros didáticos descrevem: o primeiro determinante que aparece antecedendo *menino* é o artigo indefinido, ressaltando o caráter de que este menino é um menino indeterminado, é um dentre muitos que existem, é algum menino. Depois, na sequência da frase, quando tal noção é retomada, tratando-se, portanto, do mesmo menino mencionado anteriormente e já apresentado aos leitores, o que temos é a presença do artigo definido *o* como determinante da noção.

Trabalhar, contudo, apenas com essa percepção trazida pelo livro didático sem explorar quais são as operações que subjazem o enunciado, que estão guiando-nos a tais percepções, limita, pois, embora funcione para que compreendamos essa frase, não necessariamente funcionará em outras. Portanto, para que consigamos ter uma percepção mais ampla do funcionamento dos artigos, precisamos ir mais fundo nas análises.

Nesse enunciado, por exemplo, ao colocarmos como determinante de *menino* o artigo indefinido, é operada uma extração: não estamos falando de todos os meninos possíveis, mas de um único menino dentro da categoria *meninos*. O que temos aqui é um nome discreto, em posição pré-verbal, junto com um artigo indefinido, algo que propicia ocorrer a extração e deixar em evidência o traço quantitativo da noção por meio de sua fragmentação. Situação diferente se passa, porém, com nomes densos ou, até mesmo nomes discretos, dependendo do enunciado. É mais difícil conseguirmos ressaltar o traço quantitativo de noções em enunciados como:

1.1) Bateu uma saudade no meu peito agora.

1.2) Não quisemos ver no ultrassom se nosso bebê era menino ou menina, quando nasceu, finalmente descobrimos: era um menino.

Em 1.1 não se está extraindo uma saudade dentre muitas que existem, há também uma certa fragmentação e extração, mas de um modo um pouco diferente semanticamente

daquilo que ocorreu com o caso de *menino*. Está-se, aqui, intensificando-se os aspectos qualitativos de *saudade* e tudo aquilo que ela pode veicular enquanto noção, apontando-se para um tipo de saudade que se sente, sem especificá-lo: poderia se tratar de uma “uma saudade apertada”, ou “uma saudade boa” por exemplo. Podemos dizer assim que é o traço qualitativo da noção que é predominante, mesmo sendo o artigo indefinido o determinante da noção.

Já em 1.2, embora o nome seja um nome discreto, o que se observa é que o artigo indefinido tampouco está operando uma extração, mas, afirmando que o nenê que nasceu é do tipo menino. Ressaltando também o traço qualitativo da noção por meio de uma operação de identificação daquele nenê com a categoria menino.

Sendo assim, ao retomarmos o enunciado 1, vemos que o artigo indefinido juntamente com outras marcas do enunciado – nome discreto em posição pré-verbal – realiza uma extração, em que o caráter quantitativo da noção *menino* fica expresso juntamente com o qualitativo da noção – afinal é uma pessoa do tipo menino que nos foi apresentada. Entretanto, quando essa noção é retomada, mais à frente no enunciado, pelo artigo definido *o*, isso é feito por meio de uma operação de flechagem operada por esse artigo definido, não havendo mais uma relação harmônica entre qualitativo e quantitativo. O qualitativo da noção torna-se predominante, pois o que essa operação mostra é que se trata do mesmo menino referido anteriormente.

Ademais, quando o artigo definido opera uma flechagem, necessariamente – seja no preconstructo do enunciado, seja explicitamente – a noção já foi localizada em relação ao tempo e espaço enunciativos. Glosando, temos:

Existem meninos que arrancam folhas de árvore. Um menino estava arrancando as folhas de uma árvore. O menino também arrancou um galho.

Mesmo que o enunciado fosse construído de modo diferente, introduzindo a noção *menino* com um artigo definido, como em:

O menino estava arrancando as folhas de uma árvore, então arrancou um galho de árvore e tacou na galinha.

Toda a glosa feita anteriormente estaria no preconstructo desse enunciado devido ao uso do artigo definido.

É por conta desse tipo de operação que o artigo definido e indefinido operam no enunciado 1, que tradicionalmente explica-se a categoria artigo definido do modo como vimos anteriormente nos livros didáticos, em que o *um* determina a noção de modo mais indefinido e genérico do ponto de vista qualitativo – pois não se sabe qual menino, apenas que é menino e um só – remontando-nos à ideia desse personagem não ser conhecido do interlocutor; e que o artigo *o* faz o papel praticamente oposto, determinando a noção de modo definido e particular do ponto de vista qualitativo ao recuperar uma noção já conhecida.

Não é possível, contudo, considerar que em qualquer enunciado os artigos vão operar do mesmo modo, como se fossem independentes dos demais arranjos léxico-gramaticais da frase. Mais abaixo então, nas próximas análises a partir de 2, esperamos conseguir mostrar outras operações que, sobretudo, o artigo definido pode operar.

2) JAPÃO – O EXEMPLO DE TECNOLOGIA, PLANEJAMENTO E DISCIPLINA (enunciado do livro didático *Tecendo Linguagens de Língua Portuguesa*)

No enunciado acima, por exemplo, não é possível pensarmos que o artigo definido *o* exerce exatamente a mesma função que a preconizada pelos materiais didáticos – de particularizar, determinar, definir algo específico e identificado. Tal enunciado ao aparecer em um exercício do livro didático, porém, foi explicado de modo bastante inadequado³³.

Ao surgir, ele não estava construído desse modo. Havia, no lugar do artigo definido, um artigo indefinido antes da noção *exemplo*. A atividade proposta pelo livro pedia para que o estudante explicasse que efeitos de sentido a frase teria caso o artigo indefinido fosse substituído pelo artigo definido.

A resposta oferecida pelo manual do professor, contudo, ao tentar explicar o que ocorre ao haver a troca de artigos, baseou-se nas definições e explicações superficiais oferecidas pelo livro, dando a entender que ao se utilizar o artigo definido não se pressupõe que existam outros exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina. Essa explicação não funciona para esse enunciado, sendo uma inverdade.

O artigo, nesse caso, não exclui a possibilidade de existência de outros exemplos além do Japão, tampouco exerce uma flechagem retomando algum exemplo que já tenha

³³ Para verificar qual foi a explicação dada pelo livro didático sobre o funcionamento do artigo em tal enunciado, pode-se consultar tanto o capítulo IV deste trabalho, quanto o anexo I.

sido localizado no enunciado ou em seu preconstructo, como fez o artigo definido em 1. Aqui, então, o que ele opera em harmonia com outros elementos do enunciado é uma diferenciação e focalização, intensificando o valor qualitativo da noção. Japão seria então não qualquer exemplo, mas “o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina” e isso não significaria que deixariam de existir outros exemplos.

Por exemplo, em um enunciado como

2.1) [...] eu vi um vermelho mas tanto forte igual a lava do vulcão em erupção
(enunciado de estudante)

o artigo definido *a* realiza uma operação de flechagem da noção *lava*. Glosando temos:

O vulcão tem lava. Eu vi a lava do vulcão.

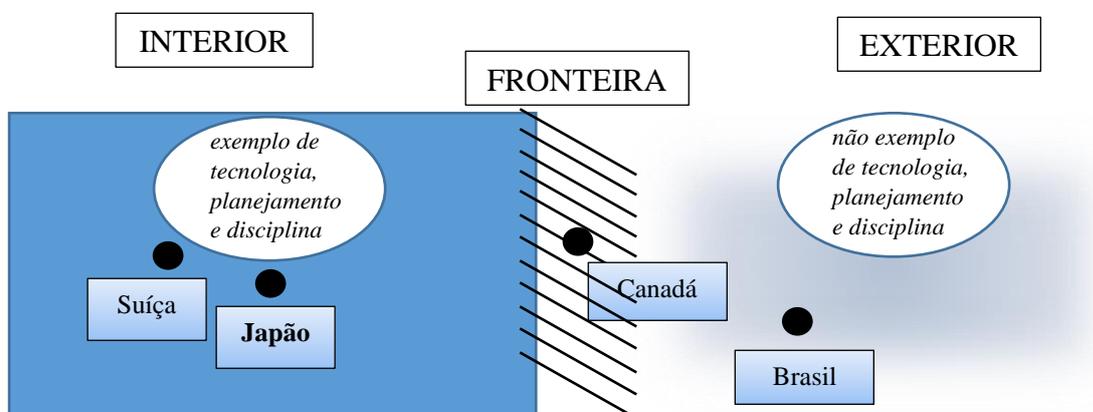
Já em 2, glosando temos:

Existem exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina. O Japão não é apenas um desses exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina, mas o melhor exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina.

Se pensarmos no domínio nocional da noção *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina* ancorada no enunciado 2, e partindo desse enunciado inventarmos possíveis relações entre o exemplo do Japão com o de outros países, podemos entender melhor aquilo que está sendo operado também pelo artigo definido em 2.

Abaixo portanto, apresentaremos um esquema ilustrativo do domínio nocional de *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina*, em que inserimos, a título de exemplificação apenas, uma possível relação que o exemplo máximo do Japão pode estabelecer com os da Suíça, Canadá e Brasil:

Figura 2 – domínio nocional de *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina*



Fonte: elaborada pela autora

Em que Japão constitui-se como a concretização da noção em seu alto grau, de modo mais puro e verdadeiro; em que Suíça não deixa de ser um verdadeiro exemplo de concretização da noção; em que Canadá encontra-se na fronteira, constituindo-se exemplo de tecnologia, planejamento mas não de disciplina – por exemplo; e em que o Brasil encontra-se fora do domínio nocional, por ainda não ser exemplo nem de tecnologia, nem de planejamento e nem de disciplina.

Podemos verificar então, no enunciado 2, as operações de focalização e diferenciação ocorrendo. O artigo definido ajuda a viabilizar isso, mas não só. O fato dele estar em posição pós-verbal, auxilia nisso. Embora no enunciado 2 não apareça o verbo, a estrutura da oração nos possibilita dizer que é como se ele lá estivesse. Então, ao observarmos os enunciados:

- 2.2) Japão é o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina.
- 2.3) O exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina é Japão.
- 2.4) Aquela do jardim é a dançarina.
- 2.5) A dançarina é aquela do jardim.

Percebemos que em 2.2 e 2.4 podemos ter as noções precedidas pelo artigo definido elevadas a seu alto grau, caso o artigo seja entoado de modo diferente das outras palavras. O mesmo não se passa com 2.3 e 2.5, em que é operada uma flechagem.

A noção *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina* em 2.2, e a *dançarina* em 2.4, porém, não necessariamente podem ser interpretadas como estando em seu alto grau. Quando o verbo *ser*, ou outro verbo estiver explícito, para que ocorra o mesmo que ocorreu em 2, é necessário entoar o artigo com destaque, de modo diferente das outras palavras da oração. Do contrário, podemos dizer que o artigo está operando uma flechagem, como em 2.3 e 2.5. Vejamos o exemplo das seguintes situações que poderiam gerar os mesmos enunciados que 2.2 e 2.4, só que com o artigo operando uma flechagem:

2.2.1) - Japão é o exemplo de que mesmo?

- Japão é o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina.

2.4.1) - Qual é a dançarina de que falávamos?

- Aquela do jardim é a dançarina.

Algo semelhante ocorre se mudarmos também o verbo e mantermos a posição pós-verbal:

2.3) Japão seguiu o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina.

Nesse caso, se o artigo for entoado com destaque, não sabemos qual é esse exemplo seguido pelo Japão, porém, sabemos que é um exemplo do tipo mais verdadeiro. Porém, se mesmo em posição pós-verbal, o artigo da noção *exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina* não for entoado de modo diferenciado, a noção precisará ser especificada. Ao ser especificada, ela deixa de estar em seu alto grau, perdendo seu caráter puramente qualitativo ao ganhar também traços quantitativos:

2.3.1) Japão seguiu o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina da Suíça.

Nesse caso, passamos a ter, devido à especificação, uma extração do exemplo da Suíça entre os exemplos existentes, e uma operação de identificação entre os exemplos do Japão e da Suíça. Glosando temos:

Há exemplos de tecnologia, planejamento e disciplina. A Suíça é um desses exemplos. O Japão seguiu o exemplo da Suíça.

Outro aspecto necessário de ser colocado, relacionado mais ao alto grau da noção, é de que, como vimos, para a noção ser concretizada em seu mais alto grau qualitativo, são necessários além do artigo definido, outros elementos, como a entonação da voz em alguns casos, e/ou a disposição sintática. Ao trabalharmos com enunciados escritos, porém, é importante pensarmos nas variadas possibilidades de cenário que podem sustentá-lo a partir de variadas entonações, afinal, ao lermos, também estabelecemos uma entonação mental – caso não sejamos surdos. A língua escrita tem sulcos que serão preenchidos de acordo com o estado psíquico e mental de quem lê, podendo interpretá-la de um ou outro modo a partir desses sulcos que contém.

Trabalharmos com o texto, com o contexto desse enunciado é algo bastante interessante, possibilitando diferentes caminhos para as análises, porém, não é algo determinante ou essencial. Assim como um texto permite-nos criar diferentes cenários possíveis para sustentá-lo, com o enunciado passa o mesmo. O que me permite operar e descobrir nuances, trabalhando a sensibilização e a conscientização, não é o enunciado estar inserido em um texto maior, necessariamente, mas ele estar ancorado no espaço-tempo.

Desse modo, se o alto-grau da noção não estiver marcado na estrutura léxico-gramatical do enunciado, como o que tivemos em 2 ou temos em enunciados como “*Mãe é mãe*” ou “*Nossa! Que carro!*”, é importante explorarmos as diversas operações que podem sustentar tal noção, seja ela atrelada ao seu alto grau ou não.

Finalizando a análise do enunciado 2, portanto, podemos perceber como realizarmos uma análise mais profunda e desvencilhada de definições estáticas possibilita-nos compreender a língua em sua dinamicidade e complexidade. De novo, é importante ressaltarmos: não queremos dizer com isso que o que estamos fazendo nesse capítulo deva ser realizado com os estudantes na escola, porém, é importante que os professores consigam analisar sua língua materna de modo mais completo para, por meio de atividades, sensibilizar os educandos e mostrar-lhes algumas dessas possibilidades de acordo com o andamento das discussões em conjunto com eles. É importante que os estudantes sensibilizem-se primeiro e depois conscientizem-se da existência de variadas operações que ele, em harmonia com outros elementos da oração pode operar, mas não que saibam quais são todas essas operações – algo que nem nós, em nosso trabalho, teremos fôlego para explicitar.

Continuaremos nossas análises, dessa forma, com mais um enunciado no qual o artigo definido não se comporta exatamente do modo como os livros didáticos preconizam, o que pode gerar confusões para os estudantes e para um professor mais desavisado, atrapalhando o processo de conscientização, criatividade e autonomia linguísticas na escola.

3) OS HOSPITAIS EM RIBEIRÃO PRETO SÃO MUITO BONS PORQUE ELES SALVAM MUITAS VIDAS (enunciado de estudante)

Nesse enunciado, o artigo definido *os* não desempenha apenas a função de determinar, definir de modo específico a noção *hospitais*. Embora observemos que falar *hospitais de Ribeirão Preto* é, realmente, mais determinado e específico do que falar *hospitais do Brasil*, e que ao falarmos *os hospitais de Ribeirão Preto*, a classe *hospitais* foi escolhida, sendo determinada e especificada em detrimento de outras classes como *o corpo de bombeiros*, ou *os postos de saúde* por exemplo, não é o artigo definido, sozinho, o responsável por isso. Ao observarmos, por exemplo, o enunciado

3.1) Os hospitais são muito bons porque eles salvam muitas vidas.

verificamos que o artigo definido, por meio da operação de varredura – em que todos os elementos da noção *hospitais* são incluídos – também é capaz de generalizar a noção, generalizando, no caso de 3.1 ainda mais do que em 3.

Em 3, portanto, o artigo definido além de especificar a classe da qual se fala, a generaliza, pois não se trata de um único hospital de Ribeirão Preto, mas de todos. Ademais, é tal artigo, juntamente com o especificador *em Ribeirão Preto*, que ressalta tanto o aspecto quantitativo da noção – por meio da varredura e da extração – quanto o qualitativo, mais específico – afinal, não se trata de quaisquer hospitais como em 3.1, ou quaisquer estabelecimentos, mas dos hospitais que estão em Ribeirão Preto. Isso faz com que tenhamos, no caso, a ocorrência de uma flechagem genérica. Glosando, ficaria:

Existem hospitais. (predicação de existência)

Alguns hospitais estão em Ribeirão Preto. (extração de alguns elementos da categoria predicada)

Todos os hospitais de Ribeirão são bons porque salvam muitas vidas. (varredura – pois refere-se a todos da categoria – e flechagem – por retomar os hospitais que existem em Ribeirão Preto)

Aqui, quando utilizamos o artigo definido, ele opera a flechagem a todos os hospitais da cidade, de modo geral, e não apenas a um ou outro de modo determinado e específico, realizando então, além da flechagem, uma operação de varredura, caracterizando a flechagem genérica.

Desse modo, fica claro, mais uma vez, que nem sempre o artigo definido funcionará como os livros didáticos preconizam e que ele não é o único responsável por operações que ajuda a veicular. Observemos os enunciados abaixo:

3.2.1) Os hospitais são essenciais para o ser humano.

3.2.2) Os hospitais da minha cidade são muito bons.

3.2.3) O hospital ao lado de casa está em reforma.

3.2.4) Nossa tia foi internada em um hospital de Ribeirão Preto.

Em 3.2.1 e 3.2.2 observamos fenômeno semelhante ao de 3: flechagens genéricas. Há, portanto, a presença das operações de flechagem e varredura em ambos enunciados. A única diferença é que, enquanto 3.2.1 é um enunciado bastante genérico, incluindo todos os elementos da categoria *hospitais*, 3.2.2 já tem um caráter mais específico se comparado a 3.2.1, operando também uma extração, além da flechagem e da varredura. No entanto, se compararmos 3.2.2 a 3.2.3 e 3.2.4, observamos que 3.2.2 é mais genérico que os dois últimos enunciados, sendo esses dois últimos bastantes específicos.

Algo interessante de ser observado nesse conjunto de enunciados é que o artigo indefinido em 3.3.4 dá um caráter mais particular à noção hospital do que o artigo definido em 3.2.2. Isso vai contra ao que é explicado em materiais didáticos e na gramática tradicional, exemplificando a dinamicidade da língua ao concretizar a linguagem.

Em 3.2.4 temos o artigo indefinido operando uma extração, na qual é o traço quantitativo da noção que fica explicitado. Apenas um dos elementos da categoria hospital é selecionado, mas não sabemos nada a respeito desse elemento. Diferentemente, em 3.2.2 todos os elementos da categoria são selecionados, operando o artigo definido no plural uma varredura. Agora, em 3.2.3, o artigo definido no singular, além de operar uma extração, opera também uma flechagem. No preconstructo do enunciado já está claro de

qual hospital fala-se, o que ressalta aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos da noção.

Desse modo, dizer que o artigo definido sempre será mais determinado, específico e particular que o indefinido constitui-se um erro. Isso às vezes pode acontecer, mas não será regra estática e estanque.

Por fim, é importante ressaltarmos novamente que o artigo – tanto definido, quanto indefinido ou zero – não veiculam operações sozinhos e isolados no enunciado. Eles sempre precisam estar em harmonia com outros elementos para que instaurem uma ou outra operação no enunciado.

Por exemplo, partindo do enunciado 3, origem de toda essa reflexão, podemos verificar como isso pode se dar:

3.3.1) Os hospitais salvam muitas vidas.

3.3.2) Os hospitais salvaram muitas vidas.

3.3.3) O hospital salva muitas vidas.

3.3.4) O hospital salvou muitas vidas.

3.3.5) Hospitais salvam muitas vidas.

3.3.6) Hospitais salvaram muitas vidas.

Nos seis enunciados acima utilizamos o artigo definido no plural e singular, bem como o artigo zero antes da noção *hospitais*. Todos esses determinantes, em harmonia a outros elementos da oração, podem veicular operações de varredura, generalizando, assim, a noção que precedem. Porém, em alguns enunciados o verbo utilizado tem marcado o aspecto pontual, enquanto em outros o verbo não tem aspecto marcado.

O que podemos observar é que, sem dúvidas, o verbo sem aspecto marcado, com ausência de uma determinação temporal, não abre tanto espaço para zonas heterogêneas. O que ocorre, ocorre todo o tempo, em todo espaço – já que nesses enunciados não há especificadores espaciais também –, com toda a categoria da noção.

Então, em 3.3.1, 3.3.3 e 3.3.5 temos a generalização ocorrendo devido à operação de varredura estabelecida sobre os elementos da categoria *hospitais*. Já em 3.3.2 e 3.3.6, embora esteja havendo uma varredura também por conta de os determinantes – definido e zero – estarem no plural, essa varredura não será tão genérica quanto a que se passou nos enunciados anteriormente citados. Afinal, o tempo em que o enunciado ancora-se está determinado, restringindo o escopo em que opera a varredura.

Tal observação fica bastante marcada em 3.3.3 e 3.3.4, em que o artigo definido está no singular. No primeiro enunciado, 3.3.3, graças ao fato de o verbo não ter seu aspecto marcado, a operação de varredura instaura-se percorrendo toda a categoria hospital. Desse modo, não há uma flechagem na qual se fala de algum hospital em específico, mas de todos – já que a asserção não está ancorada no tempo. Porém, quando ancora-se a asserção no tempo, particulariza-se a ocorrência de *hospital*, desse modo, o artigo definido ajuda a operar não uma varredura, mas uma flechagem, remetendo a algum hospital específico, ancorado no espaço e no tempo.

Diante do que vimos até então com essas análises, portanto, podemos perceber que quando estamos pautados por uma concepção teórica que nos fornece mais ferramentas para conseguirmos entender a linguagem manifestando-se via língua, passamos a compreender o “erro” do outro. “Erro” que, na realidade, não constitui erro, mas uma possibilidade menos sensível a algumas diferenças de sentido encontradas nas nuances, nas pequenas mudanças e variações.

A partir disso, conseguimos estabelecer um diálogo, procurando entender em quais experiências linguísticas a possibilidade do outro se pauta, mostrando-lhe também em quais a nossa se pauta, realizando uma permuta que apenas enriquece o olhar para o nosso objeto de estudo.

Desse modo, para ilustrar ainda mais o que vimos afirmando, abaixo, mostraremos, por meio de 4 e 5, dois grupos de exemplos de enunciados geralmente considerados simplesmente errados por professores. Porém, a partir das ferramentas que nossa concepção teórica fornece, é possível compreender em que se pauta tal “erro” e pensar em possibilidades de como agir para ajudar a sensibilizar e conscientizar o estudante:

4.1) O CURUPIRA NA ESCOLA (título de um texto de estudante)

4.2) UM CURUPIRA NA ESCOLA (título de um texto de estudante)

Essas duas predicções são dois títulos escritos por estudantes diferentes.

Tradicionalmente, o primeiro título seria considerado adequado enquanto o segundo errado. É interessante, contudo, não trabalharmos com a noção de erro. Ao invés disso, podemos compreender as operações e relações que os artigos podem estabelecer nos enunciados, levar o exemplo para a turma, discuti-lo, e perguntar para o autor de 4.2 o que ele quis dizer.

Pode ser que a lenda seja novidade para o estudante e que ele não saiba que Curupira é o nome próprio para um ser único no folclore. Pode ser que ele não tenha percebido os efeitos de sentido que o artigo indefinido pode causar nessa situação em oposição ao artigo definido, na medida em que opera uma extração em um contexto em que vários Curupiras existiriam. Pode ser, até mesmo, que o estudante compreenda e intua tão bem o funcionamento dos artigos em nossa língua, que se utilizou do artigo indefinido nesse contexto para estabelecer uma metáfora, querendo dizer que, na escola, existiria alguém como o Curupira.

De qualquer modo, analisar a segunda predicação sob todos esses pontos de vista e compará-la com as operações que a primeira veicula é importante para que o docente possa ter mais clareza no momento de explorar as possibilidades com os estudantes.

Sendo assim, começaremos pela 4.1.

Em *O Curupira na escola*, o que temos é o artigo definido operando uma flechagem. Porém, nesse caso, não temos nem um enunciado e tampouco uma asserção, há apenas uma predicação sem assunção. Essa frase não se encontra ancorada no tempo e nem totalmente no espaço. Sabemos apenas que ela se relacionará ao espaço escola e que tal relação será instaurada no decorrer do texto, mas não sabemos, apenas por essa predicação, como tal processo será instaurado, se o Curupira mora na escola, se ele irá ou foi à escola, se ele estudará na escola, se ele conhecerá a escola, etc. Desse modo, ao operar a flechagem, o que temos é a retomada a uma noção fortemente presente no imaginário dos brasileiros, a noção *curupira*. Glosando temos:

Curupira existe. O Curupira [x] na escola.

Onde x é o restante da predicação que instaurará a asserção, sendo o artigo definido o responsável por marcar, de modo mais intenso, tal identificação entre o Curupira de nosso imaginário e o que relacionar-se-á à escola.

O artigo zero também gera sentidos semelhantes, porém, diferentemente do artigo definido, não realiza uma flechagem nem marca o caráter discreto da noção, densificando-a:

4.1.1 Curupira na escola

Do mesmo modo, o artigo definido antes de noções tipicamente densas, pode discretizá-las:

4.1.2 O leite gelado

Algo interessante de observarmos, no entanto, é que o artigo definido antes de noções não construídas culturalmente, em predicções que não sejam asserções, estabelecem uma má formação predicativa. Observemos:

4.1.3 O Felipe na escola#

4.1.3.1 Felipe na escola

4.1.4 O Rex, o cachorro#

4.1.5 Rex, o cachorro

4.1.6 A Cleópatra na escola

4.1.6.1 Cleópatra na escola

4.1.7 O Sudeste do nosso Brasil

4.1.7.1 Sudeste do nosso Brasil

Tanto 4.1.3, quanto 4.1.4 são predicções sem uma boa formação predicativa para títulos, justamente pelas noções que seguiram o artigo definido não serem tão conhecidas do ponto de vista cultural. Assim, não há como ocorrer uma flechagem como a que ocorre em 4.1, ou em 4.1.6 e 4.1.7.

Passando agora para a análise do artigo indefinido encontrado em 4.2, percebemos que, nesse enunciado, ele opera de modo significativamente diferente do artigo definido e artigo zero. Em *Um Curupira na escola* o que temos é uma extração. De acordo com aquilo que se conhece a respeito do domínio nocional *Curupira* que nosso folclore construiu, embora *Curupira* seja uma noção discreta, não é fragmentável, constituindo um ser único, assim como a noção *Terra*, por exemplo.

Sendo assim, dentro do nosso folclore, não seriam possíveis glosas como:

Há Curupiras. Um deles [x] na escola.

Há Terras. Uma delas gira em torno do Sol.

Onde x é o restante da predicação que instaurará a asserção. Contudo, como, culturalmente sabemos que não é possível haver mais de um Curupira, a partir do enunciado 4.2 é possível que seja construída uma redefinição do domínio nocional ao qual Curupira será relacionado. Isso tudo pode ocorrer devido ao auxílio das operações de fragmentação e extração que o artigo indefinido opera.

Desse modo, poderíamos compreender que o título remete a uma pessoa semelhante ao Curupira – em algum sentido – já que a noção *pessoa* é um exemplo de noção fragmentável. Essa pessoa terá, desse modo, seu domínio nocional redefinido por alguma propriedade diferencial da noção *Curupira*. Glosando teríamos:

Há pessoas. Uma delas é igual ao Curupira porque protege os animais. Um Curupira [x] na escola.

Há pessoas. Uma delas é igual ao Curupira porque é ruiva e tem os pés tortos. Um Curupira [x] na escola.

Onde x é o restante da predicação que instaurará a asserção, e a propriedade diferencial do domínio nocional de *Curupira* que redefine o domínio nocional da pessoa referida é, na primeira glosa, *porque protege os animais* e, na segunda, *porque é ruiva e tem os pés tortos*.

É possível, no entanto, que o artigo indefinido seja utilizado antes da noção *Curupira* sem que ela funcione como diferenciadora de outro domínio nocional se tornarmos possível fragmentar seu próprio domínio. Ao estendermos o domínio nocional de Curupira, incorporando a ele o que antes fazia parte de seu exterior, deixando isso explícito, criamos uma possibilidade de ocorrência para a noção diferente das que seu domínio já incorporava, fragmentando-a:

4.1.8 Um Curupira amigo

4.1.9 Uma Terra limpinha

Isso ocorre pois dentro do domínio nocional *Curupira* ou do domínio nocional *Terra*, há diversos modos da noção situar-se, mas não o do *Curupira amigo*, ou da *Terra limpa*, constituindo-se essas ocorrências, então, uma possibilidade, uma hipótese às já

existentes culturalmente. Ao escolhermos uma dessas possibilidades e explicitarmos-la, acabamos fragmentando a noção, o que possibilita também sua extração:

O Curupira é nervoso, protetor, e vingativo, não amigo. Mas poderia existir um Curupira amigo. (4.1.8)

A Terra é bonita, grande e tumultuada, não limpinha. Mas poderia existir uma Terra limpinha. (4.1.9)

A partir de toda essa análise de 4.1 e 4.2, portanto, percebemos como é mais interessante trabalhar explicitando essas nuances de sentido aos estudantes, do que, simplesmente, categorizando seus enunciados como certos ou errados. Mais abaixo, portanto, apresentaremos outro enunciado extraído de um dos textos de nosso corpus que apresenta um enunciado tradicionalmente considerado como inadequado.

5) RIBEIRÃO PRETO TEM MUITA GENTE BOA DO CORAÇÃO (enunciado de estudante)

Já esse enunciado foi retirado de um texto no qual o aluno deveria escrever sobre sua cidade. É possível notar que na oração há uma ambiguidade, envolvendo o artigo definido, bastante interessante de ser trabalhada. Na expressão nominal complexa “gente boa do coração” o leitor é levado a entender que o autor do texto está referindo-se a pessoas bondosas devido ao contexto no qual a oração insere-se, porém, a partir da estrutura da expressão, é possível interpretar de que se tratam não de pessoas bondosas, e sim de pessoas que têm um coração saudável. Tal ambiguidade, nesse caso, está totalmente atrelada ao uso do artigo definido e às operações de linguagem a ele subjacentes.

Observando expressões como:

- 5.1) gente boa do coração
- 5.2) gente boa de coração
- 5.3) motorista do ônibus
- 5.4) motorista de ônibus

podemos verificar que o artigo zero ³⁴e o artigo definido opõe-se, fazendo com que as ocorrências das noções estabeleçam relações diferentes entre si. Quando temos a presença do artigo definido nesses casos, um termo encontra-se localizado em relação ao outro. Além disso, o artigo definido, por meio da operação de flechagem, discretiza a ocorrência no papel de localizadora:

Há um coração. O coração tem a qualidade de estar bom.

Há um ônibus. O ônibus tem motorista.

Em 5.1 e 5.3 pensamos, então, em ocorrências individualizadas de coração e ônibus. Houve, portanto fragmentação da noção, acentuando-lhe um caráter mais quantitativo.

Processo diferente ocorre quando temos o artigo zero. Ele em harmonia com o segundo termo da expressão promove uma operação de diferenciação sobre o primeiro. O artigo zero opera sobre o segundo termo, densificando-o. Embora tanto ônibus quanto coração sejam noções possíveis de sofrer fragmentação, não é esse o aspecto delas ressaltado quando se utiliza o artigo zero nesse caso. Tal artigo aproxima as noções que antecede, a seu ponto zero, agregando-lhes um valor mais qualitativo, afinal, essas noções juntamente com o artigo zero operarão diferenciando os dois termos que as antecedem. Desse modo, em 5.2 e 5.4 não se trata de qualquer motorista ou de qualquer tipo de ‘ser bom’ – o que, por sua vez, afasta essas duas noções de seu ponto zero.

É importante ressaltar também que em expressões desse tipo, constituídas por nomes e classificadores, o artigo zero não operará uma operação de diferenciação, e o artigo definido tampouco uma de localização. Quando temos orações como:

5.5) Me dê um copo de leite.

5.6) Me dê um copo do leite que você comprou.

percebemos, no primeiro caso, que o artigo zero em harmonia com a noção leite não marca exatamente uma diferenciação da noção copo. Não se trata de um tipo de copo diferente – assim como era no caso do ônibus, por exemplo. Embora o artigo zero

³⁴ É interessante observarmos que os livros didáticos analisados sequer citam a existência do artigo zero na língua portuguesa.

continue marcando uma densificação da noção leite, ressaltando-lhe o traço qualitativo, a noção um copo, que estabelece uma unidade de medida, visa fragmentá-la.

Já em 5.6 o que temos é o artigo definido operando uma flechagem, a qual identifica a ocorrência de leite a outra ocorrência de leite já conhecida pelos interlocutores:

Você comprou leite. Me dê um copo do leite que você comprou.

Também não é estabelecida uma operação de localização, como temos em 5.1 ou 5.3, porém, opera-se uma discretização na noção leite, aproximando-a mais de uma fragmentação do que em 5.5, destacando-lhe mais seus traços quantitativos.

Diante disso, mais uma observação pode ser feita com relação às expressões nominais complexas: em uma oração, quando em tal expressão há o uso do artigo definido, é necessário que a ocorrência da esquerda esteja ancorada à situação de enunciação, ou seja, no espaço-tempo, com uma existência dada. No caso de 5, o verbo *ter* ancora a ocorrência *gente* à situação de enunciação. Contudo, quando a expressão nominal complexa estiver anteposta ao verbo, ela deverá estar ancorada à situação de enunciação de algum outro modo, um desses modos é ser precedida por um artigo definido ou algum outro determinante:

- 5.7) A chupeta do bebê caiu.
- 5.8) *Chupeta do bebê caiu.
- 5.9) A carteira do homem sumiu.
- 5.10) *Carteira do homem sumiu.
- 5.11) A pessoa boa do coração recebeu alta.
- 5.12) *Pessoa boa do coração recebeu alta.

Em 5.7, 5.9 e 5.11 o artigo definido funciona determinando e individualizando as ocorrências das noções chupeta, carteira e pessoa, respectivamente, por meio da operação de flechagem, na qual essa ocorrência coincide com outra presente no preconstructo da situação de enunciação:

Há um bebê. O bebê tem uma chupeta. A chupeta do bebê caiu.

Há um homem. O homem tem uma carteira. A carteira do homem sumiu.

Há uma pessoa. Essa pessoa tem coração. Os corações bons receberam alta.

No caso de 5.11, é importante ressaltar que a noção *gente* – presente no enunciado original – foi substituída por *pessoa* porque devido a características da noção, ela não funcionaria no enunciado 5.11, tornando-o gramatical, porém não enunciável. Talvez, ninguém dissesse algo como:

*A gente boa do coração recebeu alta.

Nesse caso, a noção *gente* é densa – diferentemente das outras duas que são discretas – e, mesmo estando no singular, transmite uma ideia de plural, de mais de uma pessoa envolvida, o que altera suas relações dentro do enunciado se comparada às outras duas noções.

Agora, voltando à linha de raciocínio estabelecida anteriormente de 5.7 a 5.12, se o artigo definido do termo localizado for combinado com a marca de modo e aspecto expressando uma situação de existência hipotética, juntamente com um artigo indefinido regendo o termo localizador, haverá indeterminação por um processo de varredura:

5.13) A chupeta de um bebê deve cair.

5.14) A carteira de um homem deve sumir.

5.15) O coração bom de uma pessoa também deve receber cuidados.

Nos três exemplos acima, as ocorrências de *chupeta*, *carteira* e *coração* não estão mais sendo individualizadas, glosando teríamos: *todas as chupetas de bebês devem cair*; *todas carteiras que forem de homens devem sumir* e *todos os corações de pessoas que estejam bons também precisam receber cuidados*. Há um processo de diferenciação, estabelecendo-se uma fronteira entre o tipo de chupeta que deve cair e a que não precisa cair, por exemplo, porém, dentro dessa categoria de chupeta, é realizada uma operação de varredura, ou seja, no enunciado 5.13, todas as chupetas dessa categoria estão incluídas na predicação, bem como no 5.14 todas as carteiras pertencentes a homens, e no 5.15 todos os corações de uma pessoa que estejam bons.

Antes de finalizar essa análise, ainda faz-se importante observar, entretanto, com relação ao exemplo 5.15 que, pelos mesmos motivos já apresentados anteriormente, a

noção *gente* foi substituída por *pessoa* para que o enunciado ficasse enunciável. Além disso, é possível perceber que a estrutura dele é um pouco diferente das demais – é o primeiro elemento da expressão nominal complexa que é o localizador e não o segundo – e isso se dá por ter relações um pouco mais complexas entre suas noções, mas da mesma natureza que os outros exemplos. Voltando aos enunciados 5.1 e 5.2:

5.1) gente boa do coração

5.2) gente boa de coração

percebemos em 5.1 e em 5.2 que a expressão não é composta apenas por *nome* de (o) *nome*, como nos outros exemplos. A expressão complexa é composta por um qualificador – boa. Isso faz com que em 5.1 coração seja o termo localizador da expressão *boa do coração* e toda essa expressão esteja localizada em relação a *gente*. Já em 5.2 não há uma operação de localização em *boa de coração*, mas uma diferenciação. Em ambos os casos, porém, a expressão nominal complexa está localizada em relação a *gente*, estabelecendo uma relação qualitativa com essa noção na medida em que explicita que não se trata de qualquer tipo de pessoa, mas aquelas *boas do coração* ou *boas de coração*.

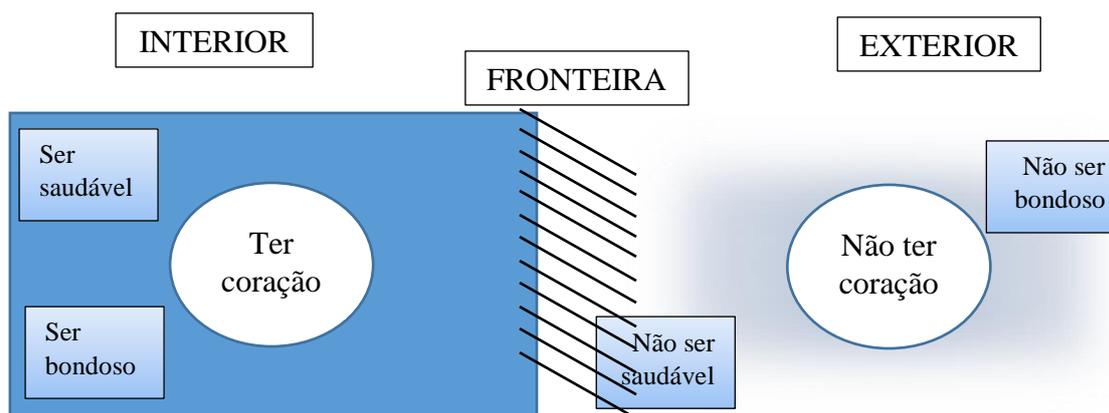
Desse modo, glosando, temos:

Gente tem um coração. O coração tem a qualidade de estar bom. (5.1)

Gente tem coração bom. (5.2)

Em que, o que entendemos por *ter coração* constitui-se o interior do domínio nocional e estar saudável, ou ser bondoso nos encaminha para o interior desse domínio, e não estar saudável ou não ser bondoso constitui-se o caminho para o exterior, o *não ter coração*:

Figura 1 – domínio nocional de *ter coração*



Fonte: elaborada pela autora

Desse modo, a partir da análise realizada em 4 e em 5, conseguimos entender melhor os motivos que geram as “confusões” encontradas nesses enunciados, tendo a possibilidade de sensibilizar o estudante para as diferenças de sentidos no pequeno, na nuance, por meio de exercícios que estimulem sua intuição; conseguimos visualizar também, a partir de mais um exemplo, como a língua é dinâmica e como, a partir disso, é importante sermos norteados por uma teoria que nos propicie mais ferramentas de análise e compreensão linguística do que as adquiridas por meio de uma análise pautada nas definições e categorizações estáticas e rígidas da gramática tradicional. Se não trabalharmos novos caminhos, os educandos ainda continuarão sendo mal compreendidos e mal educados – do ponto de vista linguístico, criativo e autônomo – por muito mais tempo.

Para finalizar, então, nossas análises, ainda observando o enunciado 5, podemos chegar a mais algumas conclusões a respeito da dinamicidade do funcionamento do artigo definido no português brasileiro.

Ao observar os nomes próprios dos enunciados abaixo, vemos que, mesmo em se tratando de duas cidades, a utilização do artigo definido não é a mesma:

- 5.16) Ribeirão Preto tem muita gente boa do coração.
- 5.17) O Rio de Janeiro tem muita gente boa do coração.
- 5.18) *O Ribeirão Preto tem muita gente boa do coração.

Começamos a refletir, então, sobre quais operações estão subjacentes ao fato de alguns nomes de lugar permitirem o uso do artigo definido e outros não. Consultando a

Gramática de Usos do Português, da professora Maria Helena de Moura Neves, então, na “Parte II”, em que ela fala sobre o artigo definido, vimos que a professora fez todo um trabalho de pesquisa descrevendo as relações do artigo definido antecedendo o nome próprio, dando-nos uma lista bastante detalhada de quando esse artigo aparecerá ou não, baseada sempre em situações reais de uso da língua. Debruçamo-nos sobre esse material e consultamos listas de cidades brasileiras disponibilizadas pelo IBGE³⁵, bem como algumas ocorrências dos nomes dessas cidades na internet, chegamos a algumas conclusões sobre as operações linguísticas que sustentam as relações entre o artigo definido e os nomes próprios que designam lugar – os topônimos.

Devido ao fato de o artigo definido anteceder apenas nomes de estados – a única cidade encontrada na pesquisa com a qual isso também ocorre foi a do Rio de Janeiro, e já explicaremos o motivo – e todos os estados com os quais isso se passa terem o mesmo nome que o de substantivos comuns, percebemos que o artigo definido realiza uma operação de flechagem quando aparece, a qual retoma, no empírico, o nome daquilo que já tem a existência predicada e conhecida por seus interlocutores, aplicando-se isso apenas a estados por esses nomes serem mais conhecidos do que os das cidades brasileiras. Sendo que, no caso da cidade do Rio de Janeiro, seu nome coincide com o do estado do Rio de Janeiro, ocorrendo a flechagem para ambos os casos.

Desse modo podemos ter:

O Acre.	O Pará.
O Alagoas.	O Paraná.
O Amapá.	O Piauí.
O Amazonas.	O Rio de Janeiro.
A Bahia.	O Rio Grande do Norte.
O Ceará.	O Rio Grande do Sul.
O Espírito Santo.	O Tocantins.
O Maranhão.	
O Mato Grosso.	
O Mato Grosso do Sul.	
As Minas Gerais.	

³⁵ É possível verificar essas listas no seguinte site do IBGE:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>, visitado em 08/2015.

Em uma pesquisa rápida no dicionário conseguimos ver, por exemplo, que acre, significa o mesmo que sabor, odor; ceará, que charque; paraíba, é o nome de um tipo de árvore; paraná é um canal entre rios; e assim por diante. O mesmo não se dá, contudo, com nomes de cidades que surgiram a partir do mesmo processo – vindas de nomes comuns – como Ribeirão Preto, Pedra Bela, Ilha Comprida, Monte Alegre, possivelmente por serem nomes menos conhecidos que os estados e menos utilizados pela população, que acaba por não estabelecer, entre eles e o nome comum do qual advém, uma predicação de existência e conseqüentemente uma flechagem, atribuindo-lhes apenas um caráter qualitativo enquanto nome de algum lugar, e não também o caráter quantitativo na medida em que retoma uma noção determinada possível de ser extraída do empírico – como é o caso dos estados acima citados.

Após essas análises, acreditamos ter sido possível perceber como os critérios adotados pela gramática tradicional e normativa limitam-nos a compreensão linguística de nossa língua materna, e como a proposta Culioliana abre portas para um entendimento gramatical mais profundo, calcado nas operações predicativas e enunciativas encontradas nas marcas linguísticas dos enunciados. Ademais, pensamos que a partir das reflexões propostas até agora em nosso trabalho, já adquirimos o suporte necessário para finalmente apresentarmos, no próximo capítulo, nossa alternativa ao tipo de ensino que criticamos. Mostraremos, assim, nossa proposta didática com exercícios que desenvolvam a criatividade e autonomia no uso da língua por meio do estímulo à atividade epilinguística.

CAPÍTULO VI

PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA: CONSCIÊNCIA GRAMATICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA

Introdução

Finalmente, após toda análise e reflexão a respeito de um trabalho mais tradicional com língua materna no Brasil, e um outro, pautado na teoria Culioliana, neste capítulo, apresentaremos as propostas de exercícios baseados no estudo da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e nas análises que a partir dela surgiram. O objetivo de tais exercícios é o de sensibilizar os alunos para a gramática da língua materna, potencializando sua criatividade e autonomia por meio da atividade epilinguística.

É importante ressaltarmos aqui que, ao apresentarmos essa proposta, não estamos descartando todo o trabalho já realizado pelos livros didáticos aqui analisados. Os exercícios por eles propostos, em sua maioria, são bastante interessantes e podem ser usados de maneira proveitosa, estimulando também a criatividade e autonomia por meio da atividade epilinguística, dependendo do modo como o professor conduzir as reflexões, e da maior ou menor atenção que dará às respostas presentes no manual do professor. Desse modo, podemos perceber que as atividades apresentadas pelo livro didático têm potencial para sensibilizar os estudantes até certo ponto, já os exercícios que propomos podem ir além. Contudo, o que importa para que ocorra a sensibilização não é o produto, os resultados advindos dos exercícios em si, mas o processo, sendo que a construção disso, quem media, é o professor.

Nesse sentido dividiremos as propostas aqui presentes em duas partes: uma de exercícios criados a partir da análise do corpus de enunciados dos estudantes, e outra com exercícios baseados nas atividades encontradas no material didático estudado.

6.1 Exercícios baseados no corpus de enunciados dos estudantes

- 1) Algumas frases abaixo podem soar estranhas. Modifique aquelas que achar necessário para que soem menos estranhas a você:

(enunciados retirados dos textos dos estudantes, alguns sofreram adaptações)

- a) Ribeirão Preto é legal porque tem o monte de lugar para passear.
- b) Um Curupira é um menino que vive nas matas.
- c) Viram um menino atrás de árvore.
- d) Então, sinal bateu e eles foram para a sala de aula morrendo do medo.

e) Então um Felipe pegando o papel de bala em um chão disse:

Por que você acha que essas frases do exercício estão estranhas? Pense sobre as condições necessárias para que sejam aceitáveis, a fim de discutirmos conjuntamente depois.

- 2) Os pares de frases abaixo são bem parecidos, mas têm sentidos diferentes. Explique o sentido de cada uma e, depois, tente construir você pares que sejam parecidos, mas diferentes, de modo análogo aos que você encontrar aqui.

(enunciados criados pela autora. São baseados, contudo em necessidades de sensibilização identificadas a partir textos dos estudantes)

- a) – Eu trouxe o carro para casa.
– Eu trouxe um carro para casa.
- b) – Baleia come peixes pequenos.
– A baleia comeu peixes pequenos.
- c) – Quero um pedaço de bolo.
– Quero um pedaço do seu bolo.
- d) – O dia de uma criança deve ser cheio de aprendizados.
– Um dia de uma criança foi cheio de aprendizados.

- 3) Abaixo temos parágrafos que estão com suas frases desorganizadas. Organize-as, fazendo com que o texto volte a ter sentido:

(parágrafos retirados dos textos de estudantes)

- a) No outro dia as crianças ficou fazendo as mesmas coisas/ Era uma vez eu tava vendo as crianças mexendo com os animais/ e destruindo as plantas./ e eu disse:/
- b) Certo dia os meninos estavam andando pela escola na hora do recreio,/ quando viram a sombra novamente, Continuaram andando,/ então o Felipe jogando um papel de bala no chão disse: /quando viram uma sombra.

quando acabavam de comer, jogavam o papel no chão./ Como era de costume,/ Na escola Vida³⁶, três Jovens andavam pela escola./ comiam salgadinhos e bala, chiclete e outras coisas./

4) Explique a diferença de sentido entre as seguintes frases construindo paráfrases: *(exercício baseado em dificuldade apresentada pelos estudantes, enunciados criados pela autora)*

- a) - Eu estou tirando carteira de motorista.
- Eu estou tirando a carteira do motorista.

- b) - A Mariana perdeu seu relógio de bolso.
- A Mariana perdeu seu relógio do bolso.

- c) - Ela guardou seus óculos de sol.
- Ela guardou seus óculos do sol.

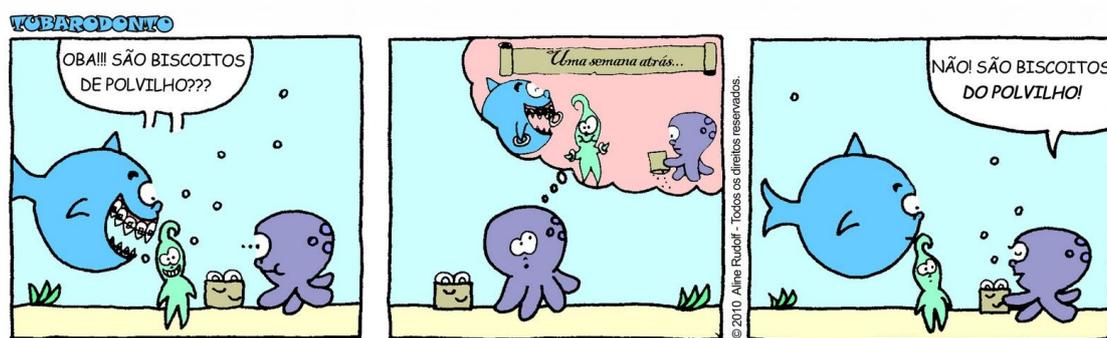
- d) - Eu preciso comer um pudim de padaria.
- Eu preciso comer um pudim da padaria.

- e) - Coragem de mãe fortalece.
- A coragem da mãe fortalece.

5) Observe a tirinha abaixo em que Tubarodonto, Algazarra e Polvilho, os amigos do mar, se encontram:

³⁶ Aqui, o nome da escola foi alterado por um fictício devido a razões éticas, já que a estudante havia referido-se à própria escola.

Figura 3 - Tubarodonto



Fonte: blog do Tubarodonto na internet³⁷

Crie agora você frases em que as expressões “biscoito de polvilho” e “biscoito do Polvilho” apareçam.

- 6) Passe todos os enunciados abaixo para o tempo passado. Após fazer isso, reflita: houve alterações de sentido? Quais?

(enunciados retirados dos textos dos estudantes)

- a) Ele dispista os caçadores com os pés para trás.
- b) Às vezes ele salva os animais.

- 7) Numere os enunciados abaixo colocando-os na ordem do mais específico para o mais geral. Se achar necessário, pode dar um mesmo número para enunciados diferentes.

(frases baseadas em enunciados de estudante)

- a) As crianças jogam papel no chão.
Crianças jogam papel no chão.
As crianças tinham jogado papel no chão.
Umhas crianças jogaram papel no chão.
Criança joga papel no chão.
A criança jogou papel no chão.
- b) O menino arrancou um galho de árvore.
Os meninos arrancaram um galho de árvore.

³⁷ Disponível em: <<http://tubarodonto.blogspot.com.br/>> Acesso em março/2015.

Menino arranca galho de árvore.
O menino arrancará o galho da árvore.
Uns meninos arrancaram uns galhos da árvore.

- 8) Essa é uma atividade para ser feita, no mínimo, em trios. Siga as instruções abaixo:
- Individualmente, crie três frases em que você faça uso de artigos. Anote-as em seu caderno.
 - Copie uma outra versão dessas frases em duas folhas separadas só que, dessa vez, apagando todos os artigos, deixando apenas o espaço para que seja preenchido com os artigos.
 - Troque essas folhas com os companheiros do seu trio.
 - Agora complete as frases feitas pelos seus colegas com os artigos que você julgar adequados, sem olhar a versão deles no caderno.
 - Quando todos terminarem, comparem as frases que foram inventadas por vocês. Ficaram todas iguais? Quando houve diferenças na forma de preencher as frases essas diferenças fizeram o sentido mudar? Teve alguma invenção que soou estranho ao ouvido de vocês? Se sim, por que isso aconteceu?
 - Anotem suas conclusões para discutirmos com todos da sala.

6.2 Exercícios baseados nas atividades do material didático analisado

- 1) Complete as lacunas do texto abaixo com um artigo. Se achar que fica melhor, pode deixar alguns espaços em branco também. Depois, vamos comparar a sua versão com a original e observarmos quais mudanças de sentido ocorreram.

(Atividade baseada no exercício 1 da coleção Tecendo Linguagens)

Que susto na escola³⁸

___ dia, na escola, estávamos de noite na escola, fazendo um trabalho, eu fui no banheiro, de repente eu vi dois ___ olhos brancos no escuro e esses ___ olhos iam se aproximando de mim, aí saí correndo, e quando eu vi aqueles pés virados para trás, eu

³⁸ Texto de estudante do sexto ano.

levei ___ baita susto, e ___ criatura esquisita de cabelo vermelho veio falar comigo e ele falou:

- Calma, calma eu não vou te machucar, eu só vim aqui porque fiquei sabendo que tinha gente matando os animais aqui nesta escola.

- E já, mataram alguns coelhos e ___ tartarugas.

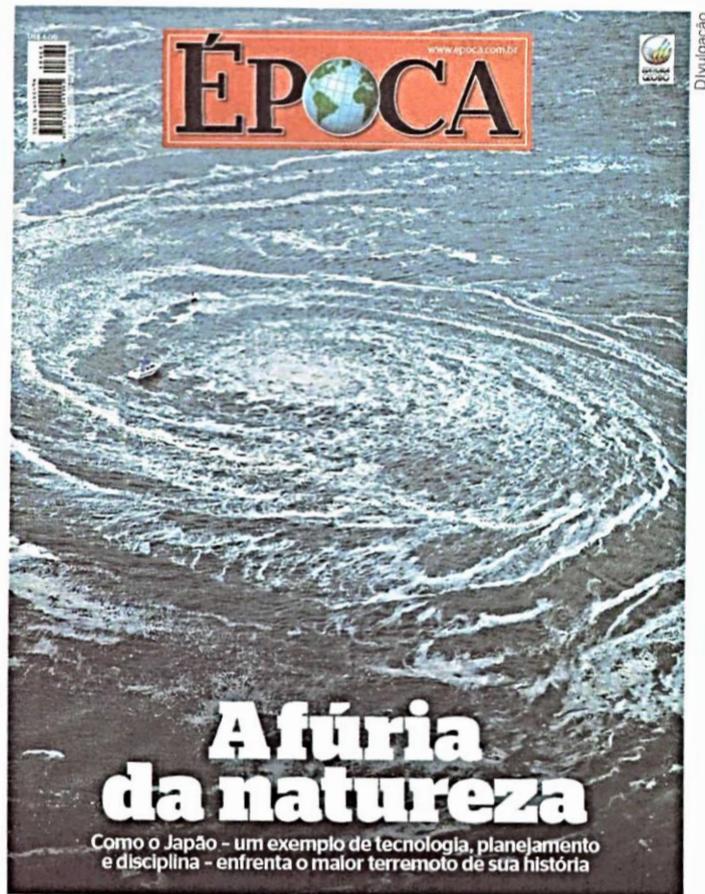
E aí eu e ___ curupira ficamos amigos e ele disse:

- Se você ficar sabendo, é só me chamar que eu dou um jeito nele.

Nossa, aquele dia foi muito legal, mas ___ coisa eu falo, eu juto que vi.

2) (Exercício 2 da coleção *Tecendo Linguagens*, adaptado)

2. Observe a capa desta revista.



Época. ed.630. São Paulo: Globo, 12 jun. 2010.

a) Copie a frase em que aparece um artigo indefinido e explique por que, nesse caso, não foi usado o artigo definido.

- b) Invente mais enunciados parecidos com o do cartaz e parecidos com o que você deu de resposta no exercício anterior. Organize-os em dois grupos distintos.
- c) Dos enunciados abaixo, quais enfatizam a palavra em **negrito** assim como na frase *Japão – o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina*.
- () Vou comprar o **carro** do Marcus.
- () **Mãe** é mãe.
- () Mas que **casa**!
- () Ela seguiu o **exemplo** dos pais.
- d) Quando lemos uma frase como *Japão – o exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina*, há alguma palavra que é pronunciada de modo diferente das outras? Por que você acha que isso ocorre?

3) (Exercício 1 da coleção Teláris, adaptado)

1. Leia o quadrinho a seguir:

LAERTE/ACERVO DO ARTISTA

EU QUERIA TER DENTES.

PRONTO! / FICOU DEMAIS, FADA MADRINHA! / MAIS ALGUMA COISA?

QUERIA PIROCA PRA USAR MEUS DENTES. / AGORA, UM FILME. / UM FILME PRA COMER PIROCA PRA USAR MEUS DENTES. /

LOLA A ANDORINHA

LAERTE. Loja, a Andorinha. Folha de S.Paulo, São Paulo, 25 jun. 2011. Folhinha, p. 8.

- a) Se Lola dissesse “Agora, o filme” ao invés de “Agora, um filme”, o que mudaria no sentido do enunciado?
- b) E se ela dissesse “Agora, o filme”, ressaltando a pronúncia do *o*, faria alguma diferença no sentido do enunciado?

- c) A oração “Agora, filme”, sem o artigo *o*, tem o sentido mais próximo de “Agora, um filme”, “Agora, o filme” ou “Agora, *o* filme”? Por quê?

4) (Exercício introdutório da coleção Projeto Araribá, adaptado)

Estudo da língua

Artigo



O que você irá estudar

Ao final deste estudo você deverá saber:

- o que são artigos;
- identificar artigos definidos e indefinidos;
- reconhecer combinações de artigos com outras palavras;
- quais são os diferentes empregos dos artigos.

Definição

■ Leia este texto.

Era uma vez um belo e velho jardim no formato de uma ferradura com um muro de pedras no fundo e um banco esculpido no meio dele. Os canteiros eram repletos de flores que brilhavam com todas as cores e atraíam pássaros e animais silvestres de todos os tipos. Era um lugar feliz para se visitar, sendo frequentemente o cenário escolhido para encontros tranquilos entre amigos ou grandes festas de aniversário.



JANET TAYLOR LISLE.

- a) Tente ler o texto sem os termos destacados. Há diferenças de sentido? Justifique.
- b) Agora, toda vez que aparecer os termos *um/ uns* troque por *o/ os*, e *uma/umas* por *a/as*. Houve diferenças de sentido? Justifique.

5) (Exercício 1 da coleção Projeto Araribá, adaptado)

1. Leia o texto.

Hugo sempre foi um sujeito de tomar grandes decisões. Concentrado, pensador. Uma ideia como essa, tão grande, tão louca, tão imensa, tem de ter saído da cabeça de alguém que fala pouco e pensa muito. Por isso me inclino a achar que foi Hugo quem sugeriu a ideia de construir um outro mundo.

GRACIELA MONTES.

Outroso: um outro mundo. São Paulo: Salamandra, 2006. p. 29. (Fragmento).



- a) Releia a primeira frase do texto e responda: por que foi empregado um artigo indefinido antes da palavra *sujeito*? Como ela afeta em seu sentido?

- b) O substantivo ideia aparece duas vezes no texto. Na primeira é precedido pelo artigo uma e, na segunda, pelo artigo a. Inverta esses artigos. O que aconteceu? Justifique.

Para encerrar este capítulo, gostaríamos de ressaltar a importância de sempre levarmos em consideração as hipóteses dos estudantes durante a realização de qualquer atividade. Na medida de nossas limitações, tentamos, a todo momento durante a criação desses exercícios, não induzir as respostas dos alunos, procurando estimulá-los a explicitar os caminhos linguísticos que percorrem intuitivamente, e abrindo caminhos para que as mais diversas construções pudessem aparecer, até mesmo, as não esperadas.

Não podemos deixar de considerar, mesmo enquanto professores e linguistas, que podem existir possibilidades e ideias viáveis que não tenhamos pensado. Ademais, mesmo as não viáveis, tipicamente consideradas simplesmente como erros, devem ser levadas em consideração, constituindo apenas uma possibilidade menos sensível a algumas diferenças de sentido encontradas nas nuances, nas pequenas mudanças e variações de sentido.

Nesse sentido, para que essas atividades possam atingir o seu potencial, é essencial que todas sejam discutidas coletivamente com os estudantes, para que eles possam argumentar, comparar e refinar sua sensibilidade, tomando, aos poucos, consciência do funcionamento de sua língua materna por meio da explicitação de sua atividade epilinguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que, enquanto linguistas e professores, procuremos soluções a problemas encontrados na prática de ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, não basta identificar o que vai mal e entender suas causas, criticando-as. É necessário ir além, propondo algo que possa constituir uma alternativa.

Desse modo, com honestidade e consciência de nossas limitações, procuramos, em nosso trabalho, primeiro, identificar alguns dos problemas relacionados à prática de ensino de língua materna; depois, escolher aqueles que seriam nosso foco de análise; e, por fim, propor-lhes uma alternativa.

Ao identificarmos os problemas relacionados à prática de ensino de língua materna, então, notamos que eles são, sobretudo, de duas ordens:

- uma relacionada ao modo como a escola, enquanto instituição, configura-se com aulas; séries; um único professor trabalhando de uma única maneira, um único conteúdo por vez, com trinta ou mais estudantes;

- e outra relacionada ao modo como pensamos aquilo que deve ser ensinado e aprendido em Língua Portuguesa.

O foco de nosso trabalho concentrou-se nessa segunda ordem de problemas.

Ao analisarmos, desse modo, como se pensa e faz o ensino de gramática no ensino tradicional, constatamos que, na contramão do que propõe os PCNs, a criatividade e autonomia para expressão e compreensão de textos não são incentivadas.

Para que tal incentivo ocorra, faz-se necessário um ambiente em que o estudante sinta-se livre para experimentar e manifestar aquilo que traz de experiências com a língua materna, sem ser julgado. Falas, porém, que se pautem exclusivamente no aspecto normativo da língua padrão, ou que não tenham por base uma teoria capaz de explicar a dinâmica variação radical intra-línguas e inter-línguas, não conseguem promover a consciência gramatical para que ocorra um estímulo à criatividade e autonomia na expressão e compreensão de textos.

Infelizmente, ao nos pautarmos em nossa experiência enquanto professora, e nas análises realizadas no material didático selecionado, é um ensino de gramática categorizado, estanque e fragmentado que temos visto nas escolas de ensino tradicional.

Novamente, antes de prosseguirmos, queremos mais uma vez explicitar em nosso trabalho, que não somos contra o ensino da norma padrão da língua portuguesa no ambiente escolar. Esse ensino faz-se necessário tanto para facilitar a comunicação de

pessoas com diferentes falares no Brasil, quanto para que o estudante não sofra com preconceitos nesse sentido. O problema encontra-se, no entanto, em trabalharmos como se a língua portuguesa fosse apenas isso e, ademais, como se fosse necessário categorizá-la e defini-la rigidamente para que se promova uma maior consciência gramatical.

Retomando nossa linha de raciocínio, como a realidade linguística não é rígida, nem estanque, nem categorizada e tampouco fragmentada - com léxico e sintaxe funcionando separadamente -, ao aprender desse modo o estudante não entrará em contato com aquilo que realmente vive linguisticamente. Assim, não será conscientizado a respeito do verdadeiro funcionamento da língua, e aquilo que aprender dificilmente sairá das fronteiras da memorização na medida em que não corresponde ao que vivencia.

Não queremos dizer com isso que os educandos devam aprender apenas sobre aquilo que já conhecem, sobre aquilo com que entram em contato cotidianamente. Não. Eles devem entender o funcionamento da linguagem como um todo, *partindo* das manifestações de linguagem que já conheçam para, durante esse processo de autoconhecimento, irem entendendo o diferente, o outro.

A fim de que isso ocorra, contudo, é preciso que haja um ambiente de verdadeiro diálogo entre educador e educando (FREIRE, 2015), de liberdade e confiança para experimentação, de organização e de rigor científico. Também é essencial aceitarmos que a língua varia, que ela é articulada à linguagem e que, em sua constituição, não há palavras ou estruturas que correspondam rigidamente a categorias e definições predeterminadas, capazes de constituir sentido isoladamente.

Assim, qualquer teoria linguística que não leve em consideração a infinita diversidade que existe nas manifestações da linguagem, até mesmo dentro de uma mesma língua que não respeite a alteridade e concepção plural de mundo e educação de cada indivíduo; que não considere a importância da experiência e vivência na construção dos significados por cada um, concebidos num jogo único entre o eu e o outro na elaboração de referências; que não se atente para a articulação entre língua e linguagem, léxico e gramática; e que não procure buscar invariantes na variação radical existente nas línguas; dificilmente contribuirá na prática de ensino de língua materna – pode contribuir em outros aspectos teóricos e científicos, mas na construção da identidade do estudante e em sua autonomia para produzir e compreender textos, provavelmente não.

Nesse sentido, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli nos é muito útil. A partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, passamos a perceber que as operações enunciativas são realizadas pelos estudantes - e por

qualquer ser humano - de modo pré-consciente, por meio da atividade epilinguística. Assim, constatamos que a variação de língua é apenas a concretização de agenciamentos léxico-gramaticais diferentes daqueles estabilizados no português padrão de prestígio. O que muda, portanto, não é a capacidade de se realizar as operações fundamentais em jogo no enunciado, mas o modo como tais operações emergiram na língua.

Isso faculta abrimo-nos ao verdadeiro diálogo com os educandos, procurando identificar as maneiras pelas quais marcam suas operações sem julgamentos, estabelecendo um ambiente de confiança para sentirem-se seguros a expressarem-se e ousarem, praticando sua criatividade e autonomia. Desse modo, encontramos campo mais fértil para sensibilizá-los e conscientizá-los em relação à existência dos diversos modos de marcarmos nossas operações na enunciação, sobretudo, o formal.

O que importa, portanto, não é o produto final mas o processo pelo qual passa cada estudante durante o exercício de explicitar, de tornar consciente aquilo que faz de modo pré-consciente. É nesse exercício que, aos poucos, ele se torna capaz de conseguir jogar com as operações, de estar sensível às alterações de sentido provocadas pelas nuances, pelas pequenas mudanças na forma de expressão, ou seja, de manejar a língua com mais consciência gramatical, e, conseqüentemente, criatividade e autonomia.

Não é isso, porém, que estimula o material didático analisado - bem como a maioria deles, pois são todos bastante semelhantes do ponto de vista do ensino da gramática. Ao observarmos que, embora o foco dos livros não seja o ensino da gramática normativa, ou a memorização de regras, há uma falta de reflexão em torno do assunto. O que se tem é a explicitação estanque de categorias gramaticais, e, no caso do artigo, da definição dos definidos e indefinidos, para, em seguida, o estudante consiga aplicar o que aprendeu a partir de tais definições por meio da análise de textos e enunciados.

Isso tudo já é bem melhor do que a simples memorização e aplicação mecânica das regras aprendidas em frases artificiais. Porém, ao lidar com enunciados, ou seja, com a realidade linguística, o estudante encontra situações mais complexas e diferentes daquilo que aprendeu com as definições dadas pela parte teórica dos livros. Apenas a teoria explicitada nem sempre é capaz de solucionar os problemas propostos pelo próprio livro e o estudante acaba tendo de responder o que se espera que ele responda, caindo, nova e inevitavelmente, na memorização de conteúdos, sem ter permissão para utilizar sua criatividade e arriscar explicações diferentes.

Essa situação pode ser revertida, é claro, de acordo com o modo que o professor faz uso do material didático e, sobretudo, de como utiliza as respostas do professor - o

principal problema encontrado durante as análises dos exercícios propostos pelo livro didático. No entanto, se estudantes sofrem com sua falta de autonomia, diversos professores também.

Os problemas presentes nos livros didáticos para o trabalho com a gramática não são, então, apenas responsabilidade dos livros didáticos. Além do professor, de modo geral, precisar de mais autonomia e segurança para determinar como lidará com o material didático, esses materiais precisam abordar conteúdos gramaticais de modo a realmente estimularem a consciência gramatical. Contudo, seus próprios documentos nacionais norteadores não são claros com relação a isso: PCNs e o PNLD não dão instruções precisas para o trabalho com a gramática, focando-se bastante nos aspectos relacionados aos gêneros textuais – é interessante notar que, ao manter esse foco, os documentos resvalam para uma normatização inadequada nesse sentido.

Tal omissão, no entanto, em nosso perceber, pode também ser consequência da própria omissão que essa área sofre da academia: são raros os linguistas que, atualmente no Brasil, têm-se preocupado com o ensino de gramática. Isso, inevitavelmente, reflete na confecção dos documentos norteadores e nos materiais didáticos elaborados.

Ao estudarmos a marca do artigo definido, portanto, conseguimos constatar como ela atua linguisticamente de modo mais complexo do que aquilo preconizado pelo material didático e pela gramática tradicional. Tal marca, longe de operar isoladamente, agencia uma ou outra operação de linguagem sempre em harmonia com outros elementos do enunciado, tais como tempo, modo e aspecto; sua posição na asserção, pós ou pré verbal; o aspecto discreto, denso e compacto das noções; o fato de estar ou não em expressões nominais complexas; e o caráter qualitativo e quantitativo das noções.

Percebemos que o artigo definido nem sempre operará de modo a passar a ideia de algo específico ou determinado. Muito dependerá dos arranjos léxico-gramaticais de cada enunciado e com qual outra marca operando concretamente em um enunciado o comparamos. Por exemplo, nos enunciados como

- 1) A chupeta do bebê caiu
- 1.2) A chupeta de um bebê deve cair
- 2) Os hospitais são essenciais para o ser humano
- 2.1) Nossa tia foi internada em um hospital em Ribeirão Preto
- 2.2) O hospital ao lado de casa está em reforma

verificamos que em 1 o artigo *a* em harmonia com a marca verbal aspectual pontual especifica mais a noção *chupeta* do que o *a* em harmonia com o modalizador *deve* e o artigo indefinido em 1.2. Também constatamos que 2, 2.1 e 2.2, quando comparados entre si, apresentam a noção *hospital* do modo mais genérico (em 2) ao mais preciso (em 2.2), mostrando-nos como, dependendo dos elementos comparados e do enunciado analisado, o artigo definido pode até ser menos específico que o indefinido.

A partir disso, a fim de manter nossa proposta inicial de não nos determos na análise e na crítica, mas apontar alternativas também, concluímos que, para auxiliar na superação dos problemas por nós apontados, seria interessante propormos exercícios. Tais exercícios juntamente com as orientações para sua realização, no entanto, deveriam ter um caráter diferente de grande parte daquilo que encontramos nos livros didáticos. Eles deveriam, por meio do estímulo à atividade epilinguística do estudante, sensibilizá-lo e conscientizá-lo para as nuances e a complexidade da língua ao estudarmos o artigo definido. Fez-se importante, também, que tais exercícios partissem das produções e construções dos próprios estudantes, mostrando-se, ademais, interessante aproveitarmos os ricos recursos presentes nos materiais didáticos analisados.

Acreditamos que a realização de tais atividades partindo, sobretudo, das produções dos próprios estudantes, e sensibilizando-os para as nuances existentes na língua, pode auxiliá-los a perceber como não é possível pensarmos as categorias gramaticais de modo estanque, desvinculado do enunciado e das operações de linguagem; e como, a partir de nossas experiências e vivências com a língua, podemos estar mais ou menos despertados para algumas nuances de significado e possibilidades de concretização linguística.

Faltou-nos fôlego para que, durante nosso mestrado, aplicássemos tais atividades com nossos estudantes e analisássemos os resultados daí advindos. Também não conseguimos explorar, durante as análises, quais relações são estabelecidas entre artigo definido e gênero ao qual se encontra, algo que enriqueceria bastante a pesquisa.

Ao realizarmos esse tipo de trabalho, no entanto, sendo ele de maior, ou menor fôlego, faz-se importante ressaltarmos mais uma vez que não defendemos o ensino de um conhecimento metalinguístico da teoria pelo estudante. O importante é que ocorra a sensibilização para as diversas possibilidades e nuances linguísticas, bem como a conscientização no sentido de auxiliar o educando a verbalizar, a expressar o que constitui aquilo que ele está observando, sem para isso ter de usar jargões da teoria.

Desse modo, podemos também trabalhar com mais confiança ao optarmos por sensibilizar o estudante para o modo como o português padrão estabiliza suas operações, sem precisar impor, simplesmente, regras e categorizações estáticas, e/ou rotular produções diferentes das preconizadas pela gramática normativa como erradas.

Finalmente, concluímos que nós, professores pesquisadores da área de *Linguística e Língua Portuguesa*, temos de ser os agentes da mudança qualitativa que queremos verificar no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil. Para isso, é imprescindível que o professor seja bem formado e mantenha-se constantemente estudando a fim de que tenha condições teóricas e segurança para, independentemente da linha teórica que siga, analisar e avaliar tanto os materiais didáticos que emprega em sua prática, quanto sua própria prática pedagógica. Ademais, é importante que nós nos mantenhamos ativos no que diz respeito à participação no aprimoramento e elaboração de políticas públicas e documentos norteadores dentro de nossa área de atuação. Precisamos mudar o modo de pensar o ensino de Língua Portuguesa no sentido de, enquanto educadores, aprendermos a criar condições para disparar a capacidade reflexiva linguística dos estudantes por meio de sua atividade epilinguística. Ninguém ensina ninguém a pensar, apenas controla-se o pensamento do outro quando se tenta fazer isso.

Desse modo, constatamos que o estímulo à atividade epilinguística é forma profícua e interessante para promovermos a consciência gramatical, e, conseqüentemente, potencializaremos a criatividade e autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, C. B. dos S. *Operações enunciativas e valores referenciais: um estudo da marca apesar de:* 2007 205f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BORGATTO, A. M. T., et al. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012. (Coleção Projeto Teláris: Português).

BRASIL, *Edital de convocação 06/2011 – CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático: Pnld 2014*. Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20/12/2015.

BRASIL, *Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 20/12/2015.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** Portal do Ministério da Educação, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 setembro 2015.

CULIOLI, A. *Escritos*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2010.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: Domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b.

FERREIRA, M. D. *Uma análise do grau comparativo nos materiais didáticos de língua inglesa via teoria das operações predicativas e enunciativas*: 2015 211f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

FLORES, V. do N., et al (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

_____. Mas o que é mesmo “gramática”. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INCONTRI, D. *A educação da nova era*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 1998.

KANASHIRO, A. R. *Projeto Araribá: português: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Projeto Araribá: português).

LEFFA, V. J. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe? In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 203-228.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. p. 33-49.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. 6ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, M. H. A gramática e suas interfaces. *Alfa - Revista de Linguística*, São Paulo, n. 51 (1), p. 81-98, 2007.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, T. A., et al. *Língua portuguesa, 6º ano*. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa).

ONOFRE, M. B. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Orgs.) *Linguagem e Línguas Naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

_____. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. In: *Versão Beta: sob o signo da palavra*, nº 22, ano II, julho de 2003. p. 57-67.

REZENDE, L. M. Articulação da linguagem com as línguas naturais: O conceito de noção. In: REZENDE, L. M.; ONOFRE, M. B. (Org). *Linguagem e Línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro e João, v.1, 2009. p.13-42.

REZENDE, L. M. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. *Revista do GEL*. São José do Rio Preto. 5: 95-108 p. 2008.

_____. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, L. M.; ONOFRE, M. B. (Org.). *Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e linguística*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p.11-21.

_____. A relação entre o sujeito e objeto de conhecimento: a formação do professor de línguas. *Estudos linguísticos*, São Paulo, n. 41 (2), p. 562-571, 2012.

SALVIATO-SILVA, C. A. *A marca porque nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas*: 2007 182f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PACHECO, J. Fazer a ponte. In: CANÁRIO, R; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.) *Escola da ponte: defender a escola pública*. Vila das Aves, 2001, p. 65-85.

_____. *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. Campinas: Papyrus, 2006.

WAMSER, Camila Arndt. *Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos*. 2013. 187 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

529 mil candidatos tiram nota zero na redação do Enem 2014. *Universia Brasil*.

Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2015/01/13/1118208/529-mil-candidatos-tiram-nota-zero-redaco-enem-2014.html>>. Acesso em maio/2015.

Tubarodonto. *Tubarodonto: o tubarão que usa aparelho*. Disponível em: <<http://tubarodonto.blogspot.com.br/>> Acesso em março/2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – O CONTEÚDO ARTIGO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Coleção *Tecendo Linguagens*

9. Veja um quadro-resumo com os elementos principais da narrativa (fragmentos I e II). Complete no caderno as informações que estão faltando nele.

a) Personagem principal	O narrador – menino que conta sua história de vida.
b) Outras personagens	Os Mota Lima, o pai, a professora, sua mãe e filha, e Emilia, a prima.
c) Espaço	Locais onde acontecem os fatos: escola, casa e quintal da casa.
d) Tempo	Infância do narrador, aos nove anos.
e) Conflito ou situação-problema	O menino sente-se inferiorizado e deseja aprender a ler.
f) Solução	Emilia o ajuda depois da decepção que ele tem com o pai. Ela lhe fala sobre os astrônomos e propõe que ele tente ler sozinho.
g) Desfecho	O menino consegue resolver o seu problema: acaba finalmente aprendendo a ler.

Professor, a próxima atividade, além de favorecer o contato dos alunos com várias histórias, tem como objetivo a aplicação dos conteúdos estudados a respeito da estrutura da narrativa. A seleção dos textos para esse momento pode ser feita tanto pelos alunos quanto pelo professor. Caso os alunos encontrem dificuldade para fazer a seleção, oriente a pesquisa sugerindo obras que apresentem os gêneros mencionados na atividade.

APLICANDO CONHECIMENTOS

Conforme a orientação de seu professor, você e um grupo de colegas vão fazer a análise completa de uma história.

- Escolham uma história para ler em grupo. Pode ser uma fábula, um conto, uma história em quadrinhos, uma lenda etc.
- Depois da leitura, identifiquem as personagens, o ambiente, a situação-problema.
- Verifiquem como o conflito da história foi resolvido e o que acontece no final.
- Para organizar essas observações, vocês poderão fazer um quadro semelhante ao que foi apresentado na questão 10.
- Por último, leiam a história para a turma e compartilhem com seus colegas o quadro que fizeram. Verifique se seus colegas concordam com as informações que vocês anotaram.
- Confiram as respostas com o professor e aproveitem para tirar as dúvidas sobre esse assunto.

Reflexão sobre o uso da língua

Artigo

Professor, o trabalho com a classe gramatical **artigo**, que vem a seguir, propõe aos alunos uma reflexão mais complexa. Seria interessante que eles fizessem em dupla as questões 1 e 2 desta seção. Enquanto resolvem cada questão, o professor pode ir fazendo interferências nas respostas compartilhadas oralmente. Primeiro, eles escrevem a resposta em dupla; depois, respondem em voz alta para confirmar as hipóteses. Dessa maneira a construção do conceito pode ser feita e compartilhada no grupo, passo a passo.

Releia o trecho a seguir para responder às questões.

Aí recebi ordem para me sentar e abrir o volume. Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que **uma** visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

1. O narrador tinha esperança de ser interrompido por **uma** visita. Você acha que ele estava se referindo a qualquer visita, não importasse quem fosse, ou à visita de alguém que ele já sabia que iria chegar? Espera-se que o aluno perceba que a presença do artigo indefinido demonstra que o narrador tinha esperança de que qualquer visita interrompesse a atividade.

2. Observe a transformação ocorrida na frase.

Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que **a** visita me interrompesse.

• Que efeito de sentido a mudança provocou na frase?

O artigo "a" expressa a ideia de que o narrador já sabia quem iria visitá-los naquela noite.

Importante saber

As palavras **o, a, os, as, um, uma, uns, umas**, que acompanham substantivos, no singular ou plural, no masculino ou feminino, são chamadas **artigos**. Os artigos podem particularizar ou generalizar um ser de determinado grupo.

Os artigos que particularizam são chamados **definidos**. São artigos definidos: o, a, os, as.

Os artigos que generalizam são chamados **indefinidos**. São artigos indefinidos: um, uma, uns, umas.

Os artigos definidos podem particularizar um ser dentro de determinado grupo ou referir-se a um ser já conhecido. Veja.

A professora tinha mãe e filha. **A** mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros [...].

Neste caso, há a informação de que se trata de uma professora em particular dentre tantos professores que existem: a professora do menino.

Aqui, o artigo a indica a mãe da professora, que é um ser conhecido, pois já foi mencionado anteriormente.

Ora, **uma** noite, depois do café, meu pai me mandou buscar **um** livro que deixara na cabeceira da cama.

O artigo indica uma noite qualquer entre várias noites.

Aqui, o artigo refere-se a um livro que não é citado anteriormente.

Os artigos variam em gênero e número, de acordo com os substantivos que eles acompanham:

o livro **os** livros
o professor **a** professora

Saiba mais sobre esse assunto consultando o apêndice do livro, na página 257.

1. Reescreva o texto no caderno, substituindo os sinais ✿ por um artigo.

Woo Sing e o espelho (uma lenda chinesa)

✿ dia, o pai de Woo Sing chegou em casa com ✿ espelho trazido da cidade grande.

Woo Sing nunca tinha visto ✿ espelho na vida. Dependuraram-no na sala enquanto ele estava brincando lá fora; quando voltou não compreendeu o que era aquilo, pensando estar na presença de ✿ outro menino.

Ficou muito alegre achando que ✿ menino viera brincar com ele.

Ele falou muito amigavelmente com ✿ desconhecido, mas não teve resposta.

Riu e acenou para ✿ menino no vidro, que fazia ✿ mesma coisa, exatamente da mesma maneira.

Então, Woo Sing pensou: “Vou chegar mais perto. Pode ser que ele não esteja me escutando”. Mas, quando começou a andar, o outro menino logo o imitou.

Woo Sing estacou e ficou pensando naquele estranho comportamento. E disse para si mesmo: “Esse menino está zombando de mim, faz tudo o que eu faço!” E quanto mais pensava, mais zangado ficava. E logo reparou que ✿ menino estava zangado também.

Isso acabou de exasperar Woo Sing! Deu ✿ tapa no menino, mas só conseguiu machucar ✿ mão e foi chorando até seu pai. Este lhe disse:

– ✿ menino que você viu era ✿ sua própria imagem. Isso deve ensinar a você uma importante lição, meu filho. Tente não perder ✿ cabeça com ✿ outras pessoas. Você bateu no menino no vidro e só conseguiu machucar a si mesmo. Por isso, lembre-se: na vida real, quando se agride sem motivo, ✿ mais magoado é você mesmo.

Recontada por Mary Davis e Cheow-Leung



Renato Ariem

Disponível em: <<http://clarahaddad.blogspot.com/2008/03/uma-lenda-chinesa.html>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

Um, um, um, o, o, a, o, um, a, O, a, a, as, o. Professor, aproveitar o texto do exercício e abordar valores como: julgamento precipitado, tolerância, não violência e outras questões que os alunos levantarem.

2. Observe a capa desta revista.



Época. ed.630. São Paulo: Globo, 12 jun. 2010.

a) Na chamada principal da capa da revista, há mais artigos definidos ou indefinidos? Esses artigos generalizam ou particularizam a mensagem?

Há mais artigos definidos: "A fúria"; "da natureza" (de+a); "o Japão"; "o maior terremoto". Esses artigos particularizam os substantivos, com o intuito de mostrar que eles já são conhecidos dos leitores da revista.

b) Que classe de palavras os artigos acompanham?

Eles acompanham substantivos. Fúria, natureza, Japão, terremoto são substantivos.

c) Copie a frase em que aparece um artigo indefinido e explique por que, nesse caso, não foi usado o artigo definido.

"Como o Japão – **um** exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina – enfrenta o maior terremoto de sua história. Não foi usado o artigo definido porque, nesse caso, não se quer dizer que o Japão seja "o" exemplo de tecnologia, planejamento e disciplina, mas que é um deles, ou seja, pressupõe-se que existam outros.

3. Leia a frase a seguir.

Este homem fez **um** grande governo.

a) O artigo **um** está acompanhando que classe de palavra? O substantivo **governo**.

b) Mesmo estando ao lado da palavra **grande**, esse artigo também se refere à palavra **governo**.

Como é possível perceber isso? Porque **grande** é adjetivo (característica) de **governo**; sem a palavra **grande** o artigo **um** continua existindo, pois está relacionado ao substantivo **governo**.

c) Como você organizaria as palavras a seguir para dizer que a turma de Marcos o considera um herói?

Resposta: Marcos é o grande herói da turma.

Professor, convide os alunos a experimentar outras organizações das palavras para verificarem que, se o artigo acompanhar a palavra **herói** e a palavra **grande** for colocada depois, o sentido da frase mudará. Estaremos falando do tamanho de Marcos e não de como a turma o considera. Veja. Marcos é o herói grande da turma.

herói Marcos turma é o grande da

4. Explique no caderno, com suas palavras, o que é artigo definido e artigo indefinido. Utilize, para cada caso, uma frase que sirva de exemplo, para deixar sua explicação ainda mais clara.

Resposta pessoal.

Hora do conto

O texto que seu professor vai ler conta a história de vida de uma professora. Ela faz um relato de sua trajetória por meio de uma carta a um aluno. Vamos conhecer essa história?

Professor, este texto encontra-se no Manual.

Prática de leitura

Texto 4 – Romance (fragmento)

Gabriel Ternura

Gabriel, Rafa e os filhos do homem que trabalhava no computador entraram para a escola.

O prédio era feio, velho, sujo e malcuidado. Em nenhum lugar poder-se-ia encontrar maior desmazelo. As paredes haviam perdido a cor; o reboco, em algumas partes caído, deixava à vista os tijolos desanimados pelo peso das telhas. Os móveis jaziam sem vontade de receber as crianças. Mesmo a professora, ranzinza e doente dos pulmões, dava a impressão de total desarranjo e desinteresse pelo trabalho. Nenhum cartaz ou mural quebrava o pesado ar de decadência da escola.

Apesar da aparência, eles quiseram frequentar essa escola.

Logo nos primeiros instantes de participação na escola, Gabriel estranhou que a professora não conversava nem olhava para as crianças. Todas estavam quietas, mudas, sem interesse por tudo que rodeava o ambiente. Tampouco as crianças perguntavam alguma coisa para a professora. Ele quis saber o motivo e perguntou à mestra:

As crianças não fazem perguntas nem precisam saber os porquês?

– Os adultos sabem por elas e seus manuais trazem tudo pronto e respondido. A elas cabe apenas a tarefa de conviver uma com a outra.

– Conviver!? A senhora chama isto de conviver?? Como?? Alguém aqui sabe quem é o colega do lado e o que ele faz aqui?

A professora não respondeu ao comentário-pergunta de Gabriel. Não porque não queria, mas porque não sabia. Cansada pelo esforço que seu fraco pulmão fizera para responder à pergunta, nem levantou os olhos para Gabriel.

Gabriel pegou a aquarela e com o pincel desenhou sobre a mesa um lindo ramalhete de margaridas que ofereceu à desconfiada professora.

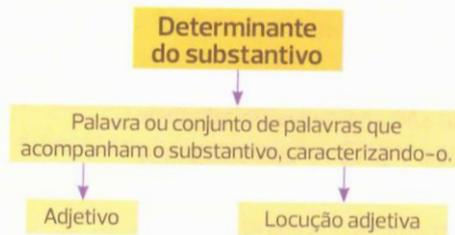
7. Descubra a que países se referem as expressões destacadas nas frases seguintes:
- a) O campeonato **franco-italiano** começa na primavera. *França e Itália.*
 - b) Soldados **sino-japoneses** chegaram para buscar desaparecidos na catástrofe. *China e Japão.*
 - c) As relações comerciais **teuto-espanholas** estão abaladas. *Alemanha e Espanha.*

8. **Em duplas.** Pesquisem e descubram quais são as locuções adjetivas que correspondem aos adjetivos destacados. *Prof.(a), se achar conveniente ampliar, faça oralmente alguns desafios para os alunos.*

Adjetivo	Locução adjetiva
arco ígnico <i>de fogo</i>	
perímetro urbano <i>da cidade</i>	
sessão vespertina <i>da tarde</i>	

Para conhecer outros exemplos de adjetivos pátrios simples e compostos e de locuções adjetivas, pesquise em gramáticas escolares.

📁 Hora de organizar o que estudamos



Outros determinantes do substantivo

Artigo

1. Leia o quadrinho a seguir:



LAERTE. Lola, a Andorinha. Folha de S.Paulo, São Paulo, 25 jun. 2011. Folhinha, p. 8.

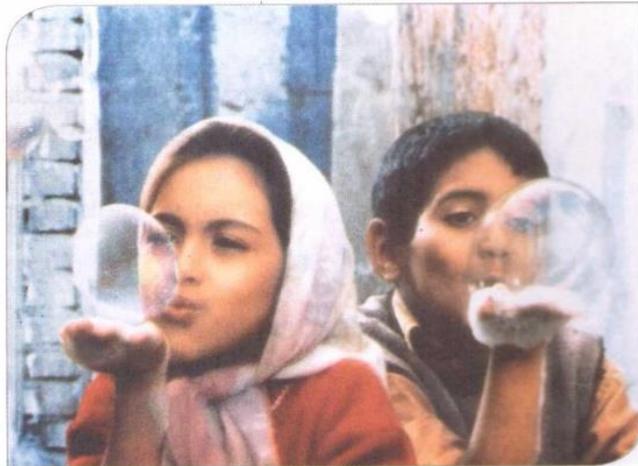
- a) Ao dizer para a fada madrinha: "Agora, um filme. Um filme pra comer pipoca [...]", é possível saber qual é o filme escolhido? **Não.**
- b) Escreva no caderno a frase que a personagem Lola deveria ter falado para explicar que queria assistir, por exemplo, ao filme *Lola, a Andorinha*. **Agora, o filme Lola, a Andorinha pra comer pipoca pra usar meus dentes!**
- c) O que Lola precisaria trocar na frase para indicar o filme com mais precisão?

Leia um trecho do conto "A menina e as balas":

"[o filme] chama-se *Filhos do paraíso*, e conta a história de dois irmãos, **um menino e uma menina**; o **menino** perde o único par de sapatos que **a irmã** possuía e **os pais** deles não têm como comprar outro."

Observe a diferença no emprego das palavras destacadas:

- ao falar *um menino/uma menina*, as palavras *um/uma* indicam que a narradora ainda não identificou melhor as personagens: elas estão indeterminadas, indefinidas;
- ao empregar *o menino/a irmã/os pais*, a narradora indica que o menino, a irmã e os pais são determinados, definidos, e o leitor já sabe a quem a narradora se refere.



Cena do filme iraniano *Filhos do paraíso*, do diretor Majid Majidi, lançado nos cinemas em 1997.

As palavras *um/uma/o/a* acompanhando os substantivos são os **artigos**.

Artigos são palavras que acompanham o substantivo associando-lhe efeitos de determinação ou de indeterminação. Quando o efeito é de determinação, definição, algo específico, identificado, temos o **artigo definido: o, os, a, as**.

Quando o efeito é de indeterminação, de algo comum, não específico, ainda não referido, temos o **artigo indefinido: um, uns, uma, umas**.

Nem sempre as palavras *o, os, a, as* são artigos. Elas também podem ser pronomes.

2. Leia:

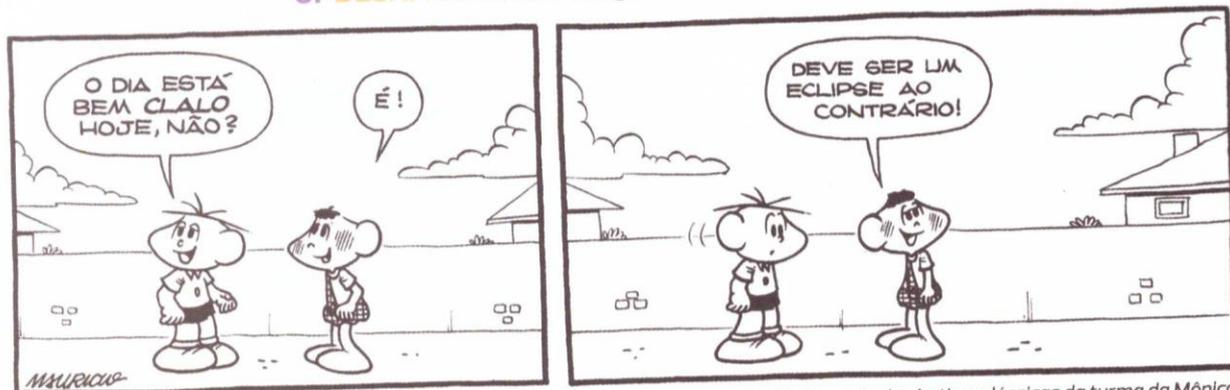
"Ela me disse que **os** doces não eram dela: ela **os** pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa..."

Na segunda vez em que a palavra *os* é empregada ela não está acompanhando um substantivo. Qual é a função desse pronome na frase? **Substituir a palavra doces a fim de evitar a sua repetição.**

Quando as palavras *o, os, a, as* são empregadas para substituir um substantivo, ou evitar repetições, elas são chamadas de **pronomes**. Você os estudará em outro capítulo.

1c. Dizer o título e usar a palavra **o** no lugar de **um**. Prof. (a), é importante explicar que ela usou o artigo indefinido porque não estava preocupada em assistir a um filme específico. O que Lola queria era poder mastigar a pipoca usando seus novos dentes assistindo a um filme qualquer. Essa observação deve ser dirigida por você, pois os alunos sozinhos talvez ainda não consigam identificar o recurso a ser empregado. Converse com os alunos sobre o papel da determinação/definição ou indeterminação/indefinição que o uso dos artigos pode promover. Sugere-se que, oralmente, você faça um jogo rápido a partir de uma lista de substantivos indeterminados pelo artigo para que os alunos respondam com um substantivo específico. Por exemplo, fale: "Um animal em extinção"; exemplo de resposta: "O mico-leão-dourado". O objetivo é que o aluno perceba que o artigo um deixa o substantivo muito abrangente, indeterminado. Para determinar é preciso especificar ou empregar um artigo definido.

3. DESAFIO! Leia a tira a seguir:



SOSA, Maurício de. As tiras clássicas da turma da Mônica.
São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 2011. p. 36. v. 7.

Transcreva os termos no caderno de acordo com o que se pede:

- Substantivo que fica indeterminado, pois é acompanhado de um artigo que indica dúvida. **Eclipse.**
- Substantivo que fica determinado, pois é acompanhado por um artigo que indica certeza. **Dia.**

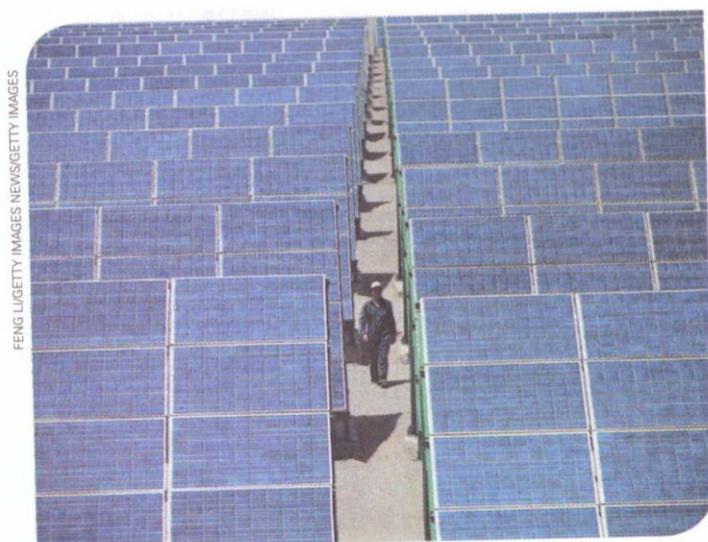
Numeral

Releia o trecho do conto "A menina e as balas":

"Preciso ajudar em casa, minha mãe trabalha muito, lá em casa tem muita gente pra comer, tenho **seis** irmãos [...]"

A palavra **seis** destacada está se referindo ao substantivo **irmãos**. Está indicando a **quantidade** de irmãos que a menininha possuía. No cotidiano, são diversas as situações em que temos de indicar quantidades.

Veja a seguir o trecho de uma reportagem sobre a preocupação com o meio ambiente:



Técnico inspeciona primeiro grande parque solar da China.

Um país movido a carvão

A China terá de queimar muito carvão para seguir crescendo no ritmo atual. Uma estimativa para 2030 indica que, se o país quiser manter suas metas econômicas, o carvão continuará a responder por 70% de suas necessidades energéticas, o dobro do seu consumo atual. Isso agravará a poluição e vai agredir muito o meio ambiente. Para que as emissões em 2030 não aumentem e permaneçam no nível atual, os chineses têm de produzir dois terços de sua eletricidade a partir de fontes renováveis e não poluentes, como a energia solar.

Adaptado de: *National Geographic Brasil*.
Edição especial. Ano 12, n. 139, out. 2011. p. 113-114.

Estudo da língua

Artigo



O que você irá estudar

Ao final deste estudo você deverá saber:

- o que são artigos;
- identificar artigos definidos e indefinidos;
- reconhecer combinações de artigos com outras palavras;
- quais são os diferentes empregos dos artigos.

Definição

■ Leia este texto.

Era **uma** vez **um** belo e velho jardim no formato de **uma** ferradura com **um** muro de pedras no fundo e **um** banco esculpido no meio dele. **Os** canteiros eram repletos de flores que brilhavam com todas **as** cores e atraíam pássaros e animais silvestres de todos **os** tipos. Era **um** lugar feliz para se visitar, sendo frequentemente **o** cenário escolhido para encontros tranquilos entre amigos ou grandes festas de aniversário.

JANET TAYLOR LISLE.

O jardim das crianças encantadas. São Paulo: Salamandra, 2006. p. 44. (Fragmento).

Ⓐ Uma: vez; um: jardim; uma: ferradura; um: muro; um: banco; as: cores; os: canteiros; os: tipos; um: lugar; os: canteiros. Professor: o aluno pode ter dificuldade em perceber que o artigo antecede a palavra *jardim* e não *belo*. Explicar que, na expressão "um belo e velho jardim", *jardim* é a palavra principal.

Ⓑ São substantivos. Professor: contrações como as que ocorrem nas expressões *no fundo* e *no meio* (*em + o*) serão vistas mais adiante nesta seção.

- Observe os termos destacados no texto. Quais palavras eles antecedem? Ⓐ
- A que classe gramatical pertencem as palavras antecedidas pelos termos destacados? Ⓑ
- Tente ler o texto sem os termos destacados. Há diferenças de sentido? Justifique. Sim. Espera-se que os alunos percebam que os termos destacados deixam o texto mais preciso, pois determinam e em alguns casos particularizam os substantivos a que se referem.

Artigo

definido

indefinido

As palavras *o, a, os, as, um, uma, uns, umas* são **artigos**. Os artigos antecedem os substantivos. São, portanto, determinantes do substantivo.

Quando os artigos particularizam o substantivo que acompanham são chamados de **artigos definidos** (*o, a, os, as*). Exemplos: *os canteiros, as cores, os tipos, o cenário*.

Já os que generalizam o substantivo são chamados de **artigos indefinidos** (*um, uma, uns, umas*). Exemplos: *uma vez, um jardim, uma ferradura, um muro, um banco, um lugar*.

Formas simples do artigo

Observe no quadro a seguir as formas simples dos artigos.

	Artigo definido		Artigo indefinido	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Singular	<i>o</i>	<i>a</i>	<i>um</i>	<i>uma</i>
Plural	<i>os</i>	<i>as</i>	<i>uns</i>	<i>umas</i>

A escolha da forma a ser empregada depende do substantivo que será acompanhado pelo artigo. O artigo deve concordar com o substantivo que determina. Veja estes exemplos:

- *o* professor, *a* diretora;
- *os* amigos, *as* turmas;
- *um* tio, *uns* primos;
- *uma* namorada, *umas* amigas.



Formas combinadas do artigo

- Leia este trecho de reportagem.

Pesquisas mostram que, **ao longo da** vida, colecionam-se 400 amigos, mas mantém-se contato com menos de 10% deles. Em média, vive-se rodeado por trinta pessoas. Dessas, apenas seis são tidas como verdadeiros amigos. Adultos passam menos de 10% **do** tempo com os amigos. Crianças e adolescentes, cerca de um terço. Para a criança, os amigos **da** rua, **do** colégio ou **do** bairro são tão fundamentais **na** formação **do** caráter quanto a escola ou a família.

Revista *Veja*, edição 1988, ano 39, n. 51, p. 91. São Paulo: Abril, 27 dez. 2006.
(Fragmento adaptado).

- Nas combinações de palavras destacadas, há a presença de artigos. Identifique-os de acordo com o modelo:

Ao (longo) = a + o

Da (vida) = de + a; do (tempo) = de + o;
da (rua) = de + a; do (colégio) = de + o;
do (bairro) = de + o; na (formação) = em + a;
do (caráter) = de + o.

Como você pôde observar, os artigos podem unir-se a outras palavras, resultando em combinações como as do quadro:

A + o (s)	→	ao, aos
A + a (s)	→	à, às
Em + o (s)	→	no, nos
Em + a (s)	→	na, nas
Em + um (s)	→	num, nuns
Em + uma (s)	→	numa, numas

De + o (s)	→	do, dos
De + a (s)	→	da, das
De + um (s)	→	dum, duns
De + uma (s)	→	duma, dumas
Por + o (s)	→	pelo, pelos
Por + a (s)	→	pela, pelas

Empregos do artigo

Veja a seguir alguns dos empregos dos artigos.

- Indicar que o ser por ele determinado já é conhecido do interlocutor. Essa indicação é feita pelos artigos definidos. Exemplos: *O menino* que esteve aqui ontem é adorável! *A turma* do colégio vai acampar no fim de semana.
- Indicar um ser que ainda não é conhecido do interlocutor. Essa indicação é feita pelos artigos indefinidos. Exemplos: Naquele momento, *um menino* surgiu no portão da casa. Havia *uma casa* amarela naquela rua.
- Transformar palavras de qualquer classe gramatical em substantivo. Exemplos: *O verde* dos seus olhos era encantador. A mãe lhe disse *um não* bem enfático. *O comer* bem é uma das alegrias da vida.
- Indicar o gênero (masculino ou feminino) quando o substantivo não varia. Exemplos: *o pianista, a pianista; um dentista, uma dentista.*
- Indicar o número (singular ou plural) quando o substantivo não varia. Exemplos: *o pires, os pires; um lápis, uns lápis.*

Para guardar

Agora que você terminou de estudar o artigo, você sabe que:

- os artigos são determinantes do substantivo;
- os artigos definidos especificam o substantivo; os artigos indefinidos o generalizam;
- os artigos podem combinar-se com outras palavras;
- os artigos podem ser empregados com diferentes finalidades em uma frase.

Pratique

1. Leia o texto.

Hugo sempre foi um sujeito de tomar grandes decisões. Concentrado, pensador. Uma ideia como essa, tão grande, tão louca, tão imensa, tem de ter saído da cabeça de alguém que fala pouco e pensa muito. Por isso me inclino a achar que foi Hugo quem sugeriu a ideia de construir um outro mundo.

GRACIELA MONTES.

Outroso: um outro mundo. São Paulo: Salamandra, 2006. p. 29. (Fragmento).

- a) Explique por que o termo em destaque a seguir não é um artigo. "Por isso me inclino a achar que foi Hugo..." @
- b) Releia a primeira frase do texto e responda: por que foi empregado um artigo indefinido antes da palavra *sujeito*? Porque, nesse caso, o substantivo *sujeito* está sendo generalizado e não especificado.
- c) O substantivo *ideia* aparece duas vezes no texto. Na primeira, é precedido pelo artigo *uma* e, na segunda, pelo artigo *a*. Explique o emprego do artigo em cada caso. No primeiro caso, o substantivo *ideia*, embora especificado (*uma ideia como essa*), não é algo conhecido do leitor. No segundo caso, a *ideia* é específica, já foi mencionada no texto.

@ Espera-se que os alunos percebam que, nesse caso, *a* não precede um substantivo, mas um verbo que não está sendo empregado como substantivo; portanto, não é um artigo. Nesse caso, *a* é uma preposição com valor incoativo (dá ao verbo a ideia de início de ação).



2. Explique o emprego dos artigos destacados.

- a) Os belos e os feios, os bons e os maus, todos têm seu espaço nos programas exibidos pela TV. *Transformar adjetivos em substantivos.*
- b) Não quero que me devolva apenas o lápis preto, mas todos os lápis que você guardou. *Indicar o número (singular ou plural) de substantivo que não varia.*
- c) Li no jornal que um leopardo invadiu uma colônia residencial na Índia. *Indicar que o ser não é conhecido do interlocutor.*
- d) A loja a que fui ontem estava fechada hoje. *Indicar que o ser é conhecido do locutor.*
- e) O jornalista não conhecia a jornalista que fez a pergunta. *Indicar o gênero (masculino e feminino) quando o substantivo não varia.*
- f) Acordou cedo com o cantar dos pássaros. *Transformar verbo em substantivo.*



3. Leia a tira.

PEANUTS

CHARLES SCHULZ



- a) A que classe gramatical pertence a palavra **escolha** que aparece no segundo balão? *Nesse caso, a palavra **escolha** é um verbo.*
- b) No terceiro balão, a palavra **escolha** também pertence a essa classe gramatical? Por quê? *Nesse caso, **escolha** é um substantivo, pois é precedido pelo artigo indefinido **uma**.*
- c) Qual o significado da pergunta feita no terceiro balão? *Sugestão: a personagem questiona se optar por sentar ao lado do sujinho ou do cachorrinho é mesmo uma escolha, já que nenhuma das duas opções a agrada.*

4. Leia a tira e observe o emprego da palavra **clunk.**

A LEGIÃO

BILL RECHIN & DON WILDER



- a) No contexto apresentado na tira, a que classe gramatical pertence a palavra **clunk**? *A palavra, nesse contexto, é um substantivo.*
- b) Que recurso foi empregado para determinar a classe dessa palavra nesse contexto? *Antes da palavra, foi empregado o artigo indefinido "um" para substantivá-la.*
- c) O que pode representar o **clunk** ouvido pelas personagens? *© Pode representar o som da pá usada pelas personagens do primeiro quadrinho batendo no fundo do poço.*
- d) Afinal, o plano das personagens do primeiro quadrinho deu certo? *Espera-se que os alunos percebam que o plano não deu certo, pois acabaram batendo no fundo do poço com a pá e certamente foram atingidas pela água que desapareceu.*

5. Copie o texto a seguir e substitua o sinal [] por artigos na forma simples ou combinada. Leve em conta o contexto.

Um, os, do, da, a, os, do, o, o, o.

O que uma só pessoa pode fazer para ajudar [] planeta tão grandão? Muitas coisas! Use [] recursos [] planeta de forma mais consciente e você já estará auxiliando. Cuide [] água: não desperdice. Feche [] torneira enquanto escovar [] dentes e tome banhos mais curtos. Cuide [] lixo: converse com seus pais e professores e participe de ações de reciclagem. Cuide [] planeta: dê preferência a produtos que venham com [] aviso "não contém CFC", que é [] gás que causa [] efeito estufa.

Futuro sombrio. Revista *Smack!*, São Paulo, n. 27, s/d.



- a) Classifique os artigos que você acrescentou ao texto. Um: indefinido; os/a/o: definido. Professor: os artigos que aparecem na forma combinada, do, da e no também são classificados como definidos.
 b) Como é possível saber que o termo em destaque a seguir não é um artigo? "Cuide do planeta: dê preferência a produtos..."

6. Leia o texto.

O substantivo *produtos* está no plural, mas o *a* não está. Professor: o *a*, nesse caso, é preposição e está ligado ao substantivo *preferência*.

Até hoje, alguns habitantes das regiões mais remotas desse país asiático ignoram que o homem tenha caminhado sobre a Lua e nem sequer ouviram falar de astronautas. Também não sabem onde fica a Europa e nunca viram um computador.

ISTOÉ. *Tudo*: o livro do conhecimento. São Paulo: Três, 1996. p. 34. (Fragmento).

A palavra *homem* não se refere ao ser humano do sexo masculino, mas sim à humanidade.

- a) O que a palavra *homem* significa nesse contexto?
 b) Explique por que foi utilizado o artigo o antes dessa palavra.

O artigo definido foi usado para determinar o substantivo *homem*, definindo-o no sentido de humanidade.

7. Leia a tira a seguir, da qual foram retirados os artigos.

O MELHOR DE CALVIN

BILL WATTERSON



- a) Identifique os artigos retirados dos balões. Justifique sua resposta. b)
 b) Encontre na tira palavras que apresentem combinações de artigos. c)

8. Leia o texto a seguir.

Ele é branquinho, felpudinho e fofinho. [...] Falo de Knut, o filhote de urso polar que, depois de ter sido rejeitado pela mãe e quase morrer, foi "adotado" por funcionários do zoo e acabou sobrevivendo. A saga de Knut cativou a Alemanha e o mundo. Bem, nem todos. O ativista de direitos dos animais Frank Albrecht declarou ao jornal *Bild* [...] que o fato de o ursinho estar sendo criado por humanos era uma aberração e que o animal deveria ser sacrificado. [...]

b) A, o, um, um. A babá que está chegando já é conhecida, por isso, a palavra *babá* é precedida pelo artigo definido. O medo é específico: é o medo das criancinhas e, por isso, o emprego do artigo definido. O bloco e o lápis estão sendo mencionados pela primeira vez, razão pela qual emprega-se o artigo indefinido. Professor: também seria correto o emprego do artigo definido o antes de *bloco* e *lápiz*.

c) Na, ñas, ao, pra, pro. Professor: explicar o emprego, informal, das combinações *pra* e *pro*, no lugar de *para a* e *para o*.

Não é todo dia que se vê um defensor dos animais advogando pela eutanásia de um filhote saudável. Tal contradição não passou despercebida nem de criancinhas. “Eu achava que ativistas de direitos dos animais protegiam animais e não que quisessem matá-los”, disse ao *Bild* Alexander, 4, que participava de uma manifestação pela vida de Knut no zoo de Berlim na quinta-feira passada. “Eles são mesmo uns bobões”, acrescentou.

HÉLIO SCHWARTSMAN.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u284.shtml>
Acesso em: 4 abr. 2007. (Fragmento).

- a) Na fala de Alexander, há duas ocorrências da palavra **animais**. Por que há artigo antes da primeira ocorrência, mas não há antes da segunda? ^a
- b) O emprego do artigo **uns** antes da palavra **bobões** indica maior ou menor desprezo de Alexander pelos ativistas? Por quê? ^b

^a Espera-se que os alunos percebam que, em “direitos dos animais”, há artigo porque a expressão se refere a um grupo específico, o dos animais. Na segunda ocorrência, *animais* é empregado como um termo genérico, sem nenhuma especificação (todos os animais). Professor: explicar que não haveria erro em colocar artigo antes de animais na segunda ocorrência, mas que a ausência do artigo dá ênfase ao caráter genérico com que está sendo empregada a palavra.

^b Espera-se que os alunos percebam que o adjetivo *bobões* é substantivado com o emprego do artigo. O emprego do artigo indefinido indica maior desprezo por parte de Alexander, uma vez que generaliza, trata os ativistas como pessoas que não merecem especificação.

A gramática em contexto

■ Observe o anúncio.

- a) O encadeamento das expressões *o clássico*, *o único*, *o inimitável*, *o pouco modesto* lembra o anúncio de uma celebridade. Quem está sendo anunciado? ^c Polenginho.
- b) As palavras empregadas nesse encadeamento, se consideradas fora de um contexto específico, pertencem normalmente a que classe gramatical? ^d À classe dos adjetivos.
- c) Explique o valor e a função do artigo definido diante dessas palavras. ^e Os artigos substantivam as palavras.
- d) A segunda parte do texto do anúncio tem como base a expressão “fazer uma boquinha”. Qual o significado dessa expressão? ^f Comer um lanche rápido.
- e) No anúncio, porém, um artigo definido acompanha a palavra boquinha. Que efeito é produzido por essa mudança? ^g
- f) Nesse contexto, a frase “A boquinha mais saudável que alguém pode fazer” dá nome ao produto ou o caracteriza? ^h Ela o caracteriza.
- g) Considerando a resposta anterior, se a frase mencionada fosse substituída por uma palavra, a que classe gramatical ela pertenceria? Poderia ser substituída por um adjetivo.
- h) Relacione as imagens à mensagem expressa nos textos. ⁱ

O clássico.
O único.
O inimitável.
O pouco modesto.
Polenginho.

Polenginho.
A boquinha mais saudável que alguém pode fazer.

^e O emprego do artigo definido indica que a boquinha mencionada é específica: é a mais saudável que se pode fazer.

^h Espera-se que os alunos percebam que a imagem das boquinhaz representa a reação do consumidor diante de um produto que é clássico, único, inimitável, pouco modesto, a boquinha mais saudável que alguém pode fazer.